



**PAULA CRISTINA  
FAUSTINO SILVA**

**INCLUSÃO DE ALUNOS COM CURRÍCULO  
ESPECÍFICO INDIVIDUAL NO 2º E 3º CEB**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – área de especialização em Educação Especial, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

**“Não há criança nenhuma que não queira aprender”**

(Correia, 2008, p.7)

Dedico este trabalho aos alunos que beneficiam da medida educativa currículo específico individual – que a mudança seja possível...

## **o júri**

presidente

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes  
professor auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

vogal – Arguente Principal

Doutor José António Marques Morgado...  
professor auxiliar do Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Instituto Universitário

vogal – orientadora

Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos  
professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

À minha filha e ao meu marido a quem privei da minha companhia para que pudesse seguir o meu sonho... Obrigado por terem estado sempre do meu lado e se mostrarem tão compreensivos.

À Professora Paula Coelho Santos pela orientação e apoio prestado nas diferentes fases do estudo.

A todos os docentes das diferentes unidades curriculares do Mestrado pelo enriquecimento que obtive.

Aos meus colegas pela partilha de práticas.

Às minhas colegas da Escola onde lecionava, Paula e Fátima, por terem compreendido sempre quando precisei de tempo para prosseguir com este trabalho

Um agradecimento muito especial aos elementos do Agrupamento de Escolas onde foi realizado este projeto:

- O apoio incondicional da Diretora que me “abriu as portas” da Escola e acreditou no meu trabalho;
- Os docentes de educação especial, sem os quais não seria possível a realização deste projeto;
- Os docentes dos alunos que permitiram a minha participação na procura de respostas ...

Um muito obrigado por terem percorrido este caminho comigo.

Por fim, mas não o menos importante, obrigado Joana por teres sido os meus olhos, os meus ouvidos quando a distância me separava dos dados que precisava obter.

## **palavras-chave**

Necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEEP), Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro (DL3/08), currículo específico individual (CEI)

## **resumo**

A inclusão de alunos com Necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEEP) é um tema atual e pertinente nas nossas escolas e sobre o qual existem ainda muitas dúvidas e diferentes respostas. Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro (DL3/08), algumas mudanças tiveram de ser feitas no que concerne à resposta a estes alunos. Do ponto de vista metodológico, o trabalho aqui relatado e analisado, visa abordar a temática da inclusão dos alunos que beneficiam da medida educativa currículo específico individual (CEI), nas várias áreas do plano curricular comum. Não sendo docente do agrupamento de Escolas onde se realizou o estudo, a função desempenhada pela investigadora/estagiária foi de “amigo crítico”, oferecendo um apoio externo e um trabalho de parceria.

O presente trabalho beneficiou de técnicas de recolha de informação, como sejam, observação participante; entrevista para recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito; análise documental de materiais escritos passíveis de serem utilizados como fonte de informação; conversas informais; diário de campo com registo das observações diretas e participantes efetuadas.

Fez-se ainda uma revisão da literatura abordando o papel desempenhado pelo “amigo crítico”, o conceito de currículo e a temática da inclusão.

Com os resultados deste projeto, pretende-se estimular a reflexão crítica sobre a resposta que muitas escolas estão a dar aos alunos com NEEP, particularmente aqueles que beneficiam da medida educativa CEI. O corte de áreas do plano curricular comum que se verifica em muitas escolas, aquando da transição dos alunos do 1º para o 2º ciclo, poderá não ser a resposta mais adequada. A frequência das várias áreas do plano curricular comum poderá ser uma mais-valia, como veremos neste estudo.

**keywords**

Permanent Special educational needs (PSEN), Decree-Law N° 3 / 2008 of 7 January (DL3/08), individual specific curriculum (ISC)

**abstract**

The inclusion of students with permanent special educational needs (PSEN) is a current theme and relevant in our schools and on which there are still many questions and different answers. With the entry into force of Decree-Law No. 3 / 2008 of 7 January (DL3/08), some changes had to be made regarding the response to these students. From the methodological point of view, the work here reported and analyzed aims to address the issue of inclusion of students who benefit from the educational measure individual specific curriculum (ISC), in several common areas of the curriculum. Do not be teaching the group of schools where the study was conducted, the role played by the researcher / trainee was "critical friend", offering an external support and a working partnership.

This work benefited from techniques for gathering information such as participant observation, interviews to collect descriptive data on the subject's own language, document analysis of written materials that can be used as a source of information, informal conversations, field journal to record from direct observations and participants made. He is also a review of the literature addressing the role of "critical friend", the concept of curriculum and the theme of inclusion.

The results of this project is intended to stimulate critical reflection on the response that many schools are providing students with PSEN, particularly those who benefit from an educational measure ISC. The court of common areas of the curriculum that exists in many schools in the transition of students from the 1st to the 2nd cycle may not be the most appropriate response. The frequency of several common areas of the curriculum can be an asset, as discussed in this study.







## Índice

Lista de abreviaturas	2
Lista de quadros	3
Lista de anexos	3
<b>Introdução</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo I - Enquadramento teórico</b>	<b>10</b>
1 – O “amigo crítico”	11
2 – O “currículo”	12
3 – Caminhos da “inclusão”	14
<b>Capítulo II – Metodologia</b>	<b>29</b>
1 – Formulação do problema	30
2 – Objetivos do trabalho	32
3 – Recolha de informação	33
<b>Capítulo III – Desenvolvimento do Projeto</b>	<b>40</b>
<b>Capítulo IV – Resultados</b>	<b>49</b>
<b>Conclusão</b>	<b>76</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>81</b>
<b>Anexos</b>	<b>86</b>

### **Lista de abreviaturas**

AE – Agrupamento de Escolas

AP – Área de Projeto

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEI – Currículo Específico Individual

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade

CIF – CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens

CN – Ciências Naturais/Natureza

DL3/08 – Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro

EA – Estudo Acompanhado

EAE – Equipa de Apoio às Escolas

EE – Educação Especial

EF – Educação Física

EM – Educação Musical

EMRC – Educação Moral Religiosa e Católica

EV – Educação Visual

EVT – Educação Visual e Tecnológica

ET – Educação Tecnológica

FC – Formação Cívica

GEE – Grupo de Educação Especial

HGP – História e Geografia de Portugal

LP – Língua Portuguesa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEEP – Necessidades Educativas Especiais de caráter Permanente

OG – Órgão de Gestão

PEE – Professor de Educação Especial

PEI – Programa Educativo Individual

PER – Professor de Ensino Regular

**Lista de Quadros:**

Quadro I – Composição da amostra por nível de ensino

Quadro II - Objetivos das entrevistas

Quadro III – Sistema de categorias e subcategorias

Quadro IV: Análise das subcategorias definidas

Quadro V – Plano curricular dos alunos que beneficiam da medida educativa *currículo específico individual*

Quadro VI – Dados relativos ao desenvolvimento de competências gerais

Quadro VII – Dados obtidos através da análise das fichas de avaliação

Quadro VIII – Dados obtidos através da observação participante / conversas informais

**Lista de anexos:**

Anexo I – Guião de entrevista

Anexo II – Excertos das entrevistas

Anexo III - Resumo da informação contida nas sínteses descritivas e nos registos de avaliação dos alunos e Excertos dos relatórios de final de ano

## **Introdução**

---

Este projeto surgiu no âmbito do trabalho desenvolvido no ano letivo 2009/10 e 2010/11 numa equipa de apoio às escolas (EAE), de uma Direção Regional de Educação.

Tendo como função acompanhar / orientar as vinte e seis unidades de gestão da área de abrangência desta EAE, no que concerne à implementação do Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro (DL3/08), as dúvidas de uma destas unidades de gestão foram o fundamento para enveredar por este caminho.

No início do ano letivo 2009/10, um dos Agrupamentos de Escola (AE) da área de abrangência da EAE, mais concretamente a Diretora do Agrupamento, pediu colaboração no que concerne à implementação do DL3/08. Iniciou-se assim o acompanhamento a esta unidade de gestão.

No decorrer de uma visita a este AE, a Diretora, a exercer este cargo pelo primeiro ano, informou que não tinha assinado os Programas Educativos Individuais (PEI) dos alunos porque, aquando da sua análise, apercebeu-se que eram muito semelhantes entre si, principalmente os PEI's dos alunos que usufruíam da medida educativa *currículo específico individual* (CEI) do 2º e 3º ciclo do ensino básico (CEB), declarando que tinha alguma dificuldade em avaliar se a sua elaboração estava de acordo com o preconizado na legislação em vigor e se a resposta educativa, que estava a ser proposta naquele documento, seria a mais adequada.

Através da análise dos processos confirmou-se a respetiva inadequação, designadamente ao nível da elaboração dos PEI's dos alunos: (1) não havia dados que permitissem perceber o percurso educativo dos alunos, (2) o perfil de funcionalidade requeria alguma reflexão, uma vez que na maioria dos casos apenas apareciam as categorias e os qualificadores da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), (3) as medidas educativas apontadas resumiam-se a cruzes à frente dos referidos artigos do DL3/08, sem qualquer concretização das mesmas e (4) o PEI não tinha todos os itens exigidos no normativo. Verificou-se ainda que, o atendimento aos alunos que beneficiavam da medida educativa CEI, merecia alguma reflexão.

Analisando pormenorizadamente alguns PEI's destes alunos, verificou-se que frequentavam com o grupo/turma áreas curriculares como Educação Física (EF), Educação

Musical (EM), Educação Visual e Tecnológica (EVT), Educação Tecnológica (ET), Educação Visual (EV), Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), Área de Projeto (AP) e Formação Cívica (FC) ou seja, as áreas de expressões e áreas curriculares não disciplinares (nenhum frequentava outra área com o grupo turma, o plano curricular comum era igual para todos).

A acrescentar a estas áreas, do seu plano curricular faziam parte, Português funcional, Matemática funcional, Estudo do Meio, Mundo Atual, Informática e Inglês. Estas áreas eram trabalhadas fora do grupo turma e agrupavam estes alunos por ano de escolaridade, em pequenas turmas, onde todos alunos beneficiavam da medida educativa CEI.

Nestas “turmas CEI”, tal como eram apelidadas, o professor de educação especial (PEE) tinha como função ser o responsável por lecionar os conteúdos de Português funcional, Matemática funcional, Estudo do Meio, Mundo Atual, ou seja, um PEE lecionava Português funcional à “turma CEI” do 5º ano, Estudo do Meio à “turma CEI” do 7º ano..., outro PEE lecionava Matemática funcional à “turma CEI” do 8º ano..., os PEE não tinham alunos, tinham turmas de alunos, todos com CEI, onde lecionavam estas disciplinas, com uma programação pré-definida.

Uma vez que neste AE se verificava que existia um grande número de alunos que beneficiam desta medida educativa, estas “turmas CEI”, tinham cerca de 7, 8 alunos.

Após análise documental, em reunião com o grupo de educação especial (GEE) e órgão de gestão (OG), os docentes que se encontravam a lecionar neste AE pela primeira vez<sup>1</sup>, mostraram o seu descontentamento face ao trabalho que estavam a desenvolver, afirmando que esta não era a melhor resposta educativa: a desmotivação é visível, absentismo escolar, em resultado de desajustada exigência ao nível dos alunos (em alguns casos, demasiado fácil, noutros, demasiado difícil, gerando tédio e ansiedade, respetivamente). No decorrer da reunião notou-se alguma resistência dos docentes que já pertenciam ao AE e que estavam habituados a trabalhar segundo este registo. A representante de educação especial, uma destas docentes, explicou que este foi o método de trabalho que se vinha a utilizar no AE. Os professores do ensino regular (PER)

---

<sup>1</sup> Tratando-se de um ano em que houve concurso nacional de professores, no AE foram colocados 3 PEE. O grupo de educação especial era formado por 5 elementos, dois dos quais já faziam parte do quadro do Agrupamento.

manifestavam alguma dificuldade em inserir estes alunos na turma e esta foi a resposta que, de algum modo, pareceu a mais adequada.

No decorrer desta reunião, detetou-se ainda que o perfil de funcionalidade dos alunos era avaliado com pouco rigor.

Concluída esta primeira reunião, o OG solicitou acompanhamento no sentido de se encontrar uma resposta que melhor se adequasse a estes alunos, garantindo que cada um teria o seu currículo específico individual.

Iniciou-se a intervenção junto deste AE e, no seio de um trabalho já em curso, emergiu a ideia do mesmo ser enquadrado num projeto de estágio orientado para a obtenção de um grau académico, neste caso concreto, de Mestrado.

Procurar auxiliar os docentes na implementação do DL3/08, mais concretamente na resposta dada aos alunos que beneficiam da medida educativa CEI dos 2º e 3ºCEB, foi a meta estabelecida para esta intervenção.

O perfil dos alunos não tinha informação suficiente, o papel do PEE não cumpria o previsto na legislação em vigor, não se verificando ainda a necessária articulação entre estes e os PER e demais técnicos que intervinham no processo educativo dos alunos, havendo necessidade de garantir que cada aluno terá a resposta específica que necessita.

Torna-se premente aferir o verdadeiro perfil de funcionalidade dos alunos, só assim poderão ter a resposta educativa que mais se adequa. Tal como é defendido por Rief e Heimburge, (2000),

Estabelecer qual o seu próprio estilo de aprendizagem e quais são as suas preferências é o primeiro passo que cada professor deve dar, de forma a aumentar a eficácia do trabalho que desenvolve com populações discentes que se caracterizam pela diversidade. (...) Os professores necessitam de, em primeiro lugar, observar atentamente o seu próprio funcionamento em termos de aprendizagem – as suas propensões, pontos fortes, pontos fracos e preferências – analisando de que forma esses fatores se refletem nas suas salas de aula” (p.18).

Correia (2008), citando Will (1986), refere que é importante “encontrar formas de atender o maior número de alunos na classe regular, encorajando os serviços de educação especial e outros serviços especializados a associarem-se ao ensino regular” (p.7). Haveria assim uma coresponsabilização por parte de todos em responderem eficazmente as necessidades educativas de cada aluno. Este é o caminho que se deve percorrer.

A educação especial (EE), ao considerar a exclusão dos alunos com dificuldades escolares das salas de ensino regular, não está a proporcionar um serviço eficaz para o ensino desses alunos, uma vez que os professores, nas suas turmas, podem e devem providenciar, adequações ao nível das estratégias e do currículo, adequadas para todo e qualquer aluno (Stainback & Stainback, 1987; Will, 1986).

Em face de um problema de insucesso escolar, o mais importante não é saber qual é a deficiência da criança, ou a problemática da sua relação familiar, ou ainda o seu percurso educativo, mas sim de saber o que faz o professor, o que faz a turma, enfim o que faz a escola, para promover o sucesso desta criança (Bénard, 1996).

Não devemos, no entanto, encarar que todos os alunos devem passar de um plano curricular em que não frequentavam nenhuma área teórica com o grupo turma, para uma resposta em que devem frequentar todas, deve-se adequar o currículo a cada aluno. Como afirma Correia (1995;2003), citado em Correia (2008), deve-se apostar na inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (docentes de educação especial, outros técnicos, pais...) às suas características e necessidades (p.9). Na própria declaração de Salamanca, pode-se ler que cada aluno deve ser visto como único e que a resposta educativa se deve adequar a cada um.

Nesta perspetiva, a construção de um CEI, deve ser concretizado sob o referente curricular comum abordado na sala de aula. Consequentemente, e em termos práticos, ao conhecer-se o resultado da avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e confrontando-se, o mesmo, como o currículo previsto, deverá ser tomada a decisão de serem, ou não, introduzidas alterações em determinados elementos do currículo, como por exemplo eliminação pura, ou acréscimo de determinados objetivos ou áreas.

Poderemos pois afirmar que o presente estudo se integra epistemologicamente no âmbito da EE, em geral e, em termos mais restritos, no domínio da escola / educação



inclusiva. A preocupação com a educação inclusiva é, atualmente, um facto premente no seio das sociedades e dos sistemas educativos da generalidade dos países, mormente após a realização, em Salamanca, da Conferência Mundial sobre NEE, no ano de 1994. Com este ideal, intensamente difundido, questionado e debatido, no último decénio do século XX, pretende-se, fundamentalmente, que nos estabelecimentos de ensino e nas salas de aula - enquanto espaços educativos - sejam criadas as condições necessárias, para dar uma resposta apropriada a todos os alunos, com ênfase particular nos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEEP).

## **Capítulo I**

### **Enquadramento Teórico**

---

“Cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso ou insucesso de cada aluno. É a equipa pedagógica, mais do que o professor individual, que se encarregará da educação das crianças com necessidades especiais (...)”

Artigo 37º – Declaração de Salamanca

## **1 – O “amigo crítico”**

As funções da escola vão além do transmitir conhecimentos. Sujeitas a avaliações constantes, um olhar externo poderá ser visto como uma mais-valia. O “amigo crítico”, pessoa externa à escola que trabalha em parceria com a mesma, poderá ser esse olhar externo.

Swaffield (2002) citando Costa e Kallick (1993) descreveu um “amigo crítico” como: “uma pessoa de confiança que faz perguntas provocativas, fornece dados para ser examinado através de outro olhar, e crítica o trabalho de uma pessoa como um amigo” (p.2).

A mesma autora, citando Watling et al. (1998), referiu o equilíbrio existente entre o apoio e o desafio, como algo fundamental na figura de “amigo crítico” e, citando MacBeath (1998), expôs ainda que o amigo crítico entra na escola como um amigo e, posteriormente, estabelecidas algumas relações, é que adota o seu papel de crítico (p.3).

O trabalho desenvolvido foi neste âmbito. Introduzir um desafio na escola, mas numa abordagem amiga e apoiante.

Tal como aludiu Swaffield (2002), do amigo crítico espera-se ainda que traga consigo a sua experiência pessoal e profissional, a sua história de outras escolas e os seus sucessos e fracassos anteriores.

Devido à complexidade do trabalho envolvido, o amigo crítico tem de reagir às situações do momento, quando lhe é pedido, ou quando visita a escola. A atualização de conhecimentos relacionadas com a área que está apoiar, é pois fundamental.

A capacidade de ser bom ouvinte e compreender as dificuldades que a escola apresenta, tentando sempre aconselhar numa base de bom relacionamento com os demais intervenientes, assume capital importância.

## 2 - O “currículo”

O conceito de currículo tem sido um tema abordado por vários investigadores de educação e por responsáveis das políticas educativas curriculares, não havendo um consenso nesta definição.

Neste trabalho não pretendemos alongar-nos sobre este assunto, apenas é nosso objetivo perceber o conceito de currículo adotado nas nossas escolas, para compreender o conceito de CEI.

Como referiu Pacheco (2001), currículo corresponde “a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas” (p.16). Esta definição restrita de currículo, que poderemos considerar a definição de “currículo escolar”, é sem dúvida a definição recorrente na conceção dos professores.

Analisando as orientações do Ministério da Educação, no que concerne ao 2º e 3º CEB, poderemos observar que definem como “componentes do currículo” as várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares que fazem parte de cada ano de escolaridade, o que aponta para a definição de currículo acima descrito. Definem mesmo “currículo escolar” como o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.

O Ministério da Educação traça ainda um conjunto de competências que fazem parte do currículo comum, competências essas que devem ser atingidas pelos alunos, para que os mesmos tenham sucesso educativo.

Um aluno com NEEP, abrangido por medidas do DL3/08, detetando-se que não tem capacidade de atingir as competências terminais de ciclo, pode o Conselho de Turma substituir as competências definidas pelo Ministério da Educação, passando a beneficiar de um CEI.

Como se pode ler no ponto 2, do artigo 21º, do DL3/08, “O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.”, ou seja, há um afastamento do currículo comum.

As escolas, ao proporem um CEI para um determinado aluno, ainda têm muita tendência em eliminar as várias áreas do plano curricular comum, em prol de introduzir, substituir e ou eliminar objetivos e conteúdos de cada uma dessas áreas.

Constroem-se currículos muito redutores, em que os alunos apenas frequentam do plano curricular comum as áreas mais práticas, como sejam, EF, EVT, EM, EV e ET, bem como as áreas curriculares não disciplinares. A acrescer a este currículo, introduzem novas áreas que não fazem parte do plano curricular comum e que, em termos de competências trabalhadas, se afastam substancialmente do que seria esperado para a faixa etária desses alunos.

A situação que nos parece mais gravosa, é o facto dos currículos, dentro de cada escola, serem muito iguais entre si, tanto em organização como em competências definidas, levando-nos a concluir que as reais capacidades dos alunos não são atendidas.

Da experiência profissional, poderemos afirmar que, muitos destes alunos estão a ser prejudicados por este percurso que a escola delineou. As capacidades dos alunos não estão a ser exploradas e o facto de se fazerem currículos muito básicos não conduz ao desenvolvimento de competências específicas, que poderiam ser adquiridas nas várias áreas do plano curricular comum, se o aluno estivesse em contexto de sala de aula, não descurando igualmente as competências gerais<sup>2</sup>.

Se o perfil de funcionalidade do aluno conduz à construção do seu CEI, dificilmente se encontrará justificação para que numa escola haja dois planos curriculares - os dos alunos que não têm NEEP, traçado pelo Ministério da Educação, e o dos alunos com NEEP, a maioria deles traçados pelo PEE – esta é a realidade de muitas das nossas escolas.

---

<sup>2</sup> Ao abordar o termo “competências gerais” e “competências específicas das várias áreas do plano curricular comum” referimo-nos às competências definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico

### **3 - Caminhos da “inclusão”**

No contexto da sociedade em mudança, a discussão sobre uma sociedade inclusiva e a educação inclusiva, apoiada no discurso político e num suporte legislativo variado, assume hoje grande centralidade.

O sistema educativo português, à semelhança de outros países, iniciou um caminho que pretende levar à reestruturação das escolas, no sentido de as tornar verdadeiras comunidades educativas, onde todos os alunos possam aprender juntos, independentemente das suas singularidades e onde, o sentido de pertença e participação ativa, sejam efetivos.

O alargamento da escolaridade obrigatória, para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar compreendida entre os 6 e os 18 anos de idade, bem como a frequência da escola de um grupo de alunos cada vez mais heterogéneo, traz um desafio enorme às escolas, que se deparam com algumas dificuldades em proporcionar a melhor resposta a este grupo de alunos.

Como afirmou Silva (2007), “Do ponto de vista da educação baseada na evidência, toda a política educativa deverá basear-se em resultados de “ensaios” e na experiência profissional, isto é, deverá articular a investigação científica e a prática do dia -a dia.” (p.18). No caso concreto de Portugal, muito se faz em educação, sem que se reflita se será o mais adequado para os alunos, neste caso, uma minoria de alunos que necessita de respostas especializadas.

De acordo com a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005), é sabido que, embora a inclusão se processe bem no 1ºCEB, no 2º e 3º CEB levanta sérios problemas. Argumenta-se, por vezes, a organização por disciplinas de complexidade crescente, acrescentando ainda que, o hiato entre os alunos com NEEP e os seus pares, aumenta com a idade

Da experiência profissional, pode-se afirmar que de um modo geral há mais resistência à inclusão de alunos com NEEP nas várias disciplinas do plano curricular comum, a partir do 2º CEB, no entanto, verifica-se que, em contexto de sala de aula do 1º CEB, o PER delega a função de educação ao PEE, esquecendo-se da inclusão nas atividades pedagógicas nos dias em que o mesmo não se encontra a apoiar o aluno.

Não nos devemos esquecer que, inclusão não poderá resumir-se a estes alunos frequentarem a turma com os restantes colegas. A concretização de uma escola de qualidade para todos os seus alunos - e, neste contexto, garantir um atendimento adequado aos alunos com NEEP, que beneficiam da medida educativa CEI- configura uma tarefa de enorme dimensão.

O progressivo reconhecimento das crianças como sujeito com direito à educação, tem vindo a exigir que a escola assuma uma nova postura e que acolha todas as crianças sem discriminação. Aos educadores e professores do ensino regular, espera-se cada vez mais que adaptem as condições de ensino/aprendizagem às NEE de cada aluno, no meio menos restritivo possível. Considera-se que a adequação do currículo comum, ou a adoção de um CEI, deve ser realizada de acordo com as características do aluno, havendo por isso a necessidade de avaliações que deverão ser o mais rigorosas possíveis, só assim se poderá dar a resposta que cada um necessita. Verifica-se no entanto, que ainda existe muita dificuldade por parte dos PER, em conseguir atender a uma tão grande diversidade de alunos.

Nos últimos 30 anos assistiu-se, por todo o mundo, a debates acerca das vantagens e desvantagens da inclusão de crianças com NEE, em escolas regulares, onde tenham oportunidade de aprender junto dos seus pares.

Esta constante discussão, implica que no nosso país, a legislação garanta a todas as crianças com NEE, o direito à educação na escola regular, como é o caso da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, com as várias alterações introduzidas) e de todo um corpo de documentos legislativos a ela inerentes, que consagram a lógica da normalização.

Já em 1948, na Declaração Universal dos Direitos do Homem, artigo 26º, podemos ler no ponto 1, “Toda a Pessoa tem direito à Educação. (...)”

Em 1978, no relatório Warnock, surge o conceito de *NEE*, que veio de algum modo contribuir para que fosse aos poucos eliminado o termo deficiência, ao mesmo tempo que se começa a associar o termo inclusão. Warnock, introduz o entendimento de que a expressão *NEE*, indicia o que é necessário proporcionar à criança, para que esta possa dar consecução, com sucesso, aos objetivos escolares. Trata-se portanto de uma visão, que consagra o princípio da disponibilização de meios de compensação educativa, a determinadas crianças, e em função das suas características específicas.

Warnock reforça claramente a ideia, de que compete à escola prever e disponibilizar respostas diferenciadas, tendo por critério a natureza dos problemas de que são portadores os alunos. A lógica desta visão parece, até certo ponto, ter contribuído para reformular a própria noção de escola, dado que esta começa a ser encarada como uma organização flexível e, por consequência, capaz de se adaptar às necessidades específicas e reais dos seus utentes.

Começou a valorizar-se a defesa de direitos e de oportunidades da criança com NEE, numa escola regular, permitindo-lhe normalizar a sua forma de vida. Por outro lado, significa que a criança com NEE, passou a desenvolver-se a nível educacional, num ambiente menos restritivo e mais semelhante ao da criança sem NEE.

A Declaração de Jomtien, de 1990, proclama no seu artigo 1º, que os objetivos da Educação para Todos será “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, podendo ainda ler-se no ponto 1 do mesmo artigo que,

(...) Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (...)

No ponto 5, do artigo 3º, pode ainda ler-se que,

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

A Declaração de Salamanca (1994) (subscrita por grande número de países, entre os quais Portugal), serviu como ponto de viragem, afirmando pela primeira vez que, as



escolas regulares, seguindo uma orientação inclusiva, são os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando uma educação para todos, tendo em atenção que cada criança tem características próprias, havendo por isso necessidade das escolas trabalharem tendo em vista a vasta diversidade de características e necessidades dos seus alunos.

O princípio fundamental das escolas inclusivas, consiste em todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas, devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

Para que todos os alunos possam aprender juntos, é fundamental, tal como se pode ler na Declaração de Salamanca, a versatilidade do currículo.

Os currículos devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice - versa. As escolas terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos.

Hoje, nas nossas escolas, podemos ver nas turmas uma diversidade enorme de alunos, entre eles, os alunos com NEEP, termo amplamente utilizado na legislação em vigor, relativa à EE.

A EE pode ser definida, como um setor no domínio da educação, que lida com crianças que apresentam dificuldades no sistema regular de ensino (Kavale & Forness, 1999) e que, tal como outros setores, tem vindo a experimentar uma onda de reformas.

A modalidade de ensino em “sala de apoio”, ministrado aos alunos com NEE, é amplamente utilizado pelos PEE. É prática corrente, a saída dos alunos da turma regular, juntando por vezes pequenos grupos de alunos com NEE, onde se lecionam matérias que, por vezes, não vão ao encontro das necessidades/capacidades dos diferentes alunos, havendo por isso a necessidade de se proceder a uma reflexão aprofundada sobre este tipo de atuação / resposta educativa.

Alguns profissionais de educação e investigadores, referem que o ensino ministrado nestas salas de apoio não contempla uma instrução efetiva do programa de ensino regular e

alertam para o facto de que os alunos que estão nas salas de apoio em tempo parcial, não terem, muitas vezes, mais tempo para se dedicar às tarefas sobre as quais era previsto receberem uma atenção suplementar, do que se tivessem permanecido nas suas classes regulares todo o tempo (Vaughn, Elbaum & Schumm, 1996)

As críticas à utilização da estratégia da sala de apoio são diversas, centrando-se em torno dos seguintes argumentos:

- As necessidades educativas não resultam unicamente de problemas inerentes à própria criança, mas resultam também da dinâmica vivida a nível da sala de aula, ou seja, da relação com professor, alunos, estratégias, currículos, materiais, etc. (Bénard, 1996).
- A separação do aluno da classe regular, pode trazer consequências negativas para a sua autoimagem, bem como contribuir para o baixo estatuto social apresentado pelos alunos com dificuldades escolares (Vaughn & Schumm, 1995).
- A permanência na sala de apoio representa, muitas vezes, oportunidades educativas mais limitadas (Bénard, 1996).
- Os alunos que são colocados nas salas de apoio, não encontram ligação entre os conteúdos que lhes são ensinados e o programa curricular administrado na sala de ensino regular (Kugelmass, 1995).
- Os especialistas (professores especializados e terapeutas), estando em espaços próprios, afastados dos PER, não têm a ação formativa junto destes que poderiam ter, se estivessem em contato direto (Bénard, 1996).

Quando os alunos usufruem de um CEI, é norma, na maioria das escolas, adotar-se a eliminação de áreas do currículo. Verifica-se em muitos Agrupamentos que, quando os alunos iniciam a frequência do 2º Ciclo, do seu plano curricular comum apenas fazem parte as áreas de expressões e algumas áreas curriculares não disciplinares. As restantes áreas do currículo são lecionadas, na sua maioria, pelos PEE.

Áreas como Português funcional, Matemática funcional e Estudo do Meio, aparecem explanadas nos PEI dos alunos. Estas áreas são lecionadas pelos PEE e, analisando as programações, deparamo-nos com transcrições do que é lecionado no 1º ciclo em Língua Portuguesa (LP), Matemática e Estudo do Meio.

O PEE assume um papel fundamental nas respostas educativas dadas aos alunos com NEEP, mas não poderá ser encarado como tendo o aluno como “seu”. O aluno pertence a uma determinada turma e por isso o PEE é apenas mais um professor do Conselho de Turma, não é o professor do aluno em questão, como tantas vezes é entendido...

Quando se questiona a construção de currículos, pautados pelo corte de áreas curriculares comuns, com consequente afastamento destes alunos do seu grupo turma, justifica-se que os alunos não apresentam capacidades para frequentar com o grupo turma mais disciplinas porque os conteúdos que lá são ministrados são muito difíceis (muitas vezes sem fundamento para tal, uma vez que os alunos nunca experienciaram essa prática). Vemos aqui a persistência de uma estrutura programática que, basicamente, tem assentado em conteúdos de natureza conceitual, gerando um processo de ensino aprendizagem norteado, maioritariamente, pela prioridade concedida à formação académica dos alunos.

Neste contexto, emerge a necessidade de mudança da cultura pedagógica atual, dado que é visível a preocupação essencialmente com os conhecimentos e não tanto com as atitudes e capacidades. Não se deseja, é claro, colocar aqui em causa a importância inerente à aquisição dos saberes de natureza conceitual. Pelo contrário, estes representam um contributo de extrema valia para a formação integral do aluno, não nos podemos no entanto a eles confinar.

As mudanças nos princípios organizacionais das escolas, requerem profissionais que assumam o desejo de ajustar os seus métodos de gestão curricular, à natureza das necessidades dos seus alunos. Assim, os profissionais de educação deverão alterar, não só o como ensinam, mas, também, o que ensinam (Sands, Kozleski & French, 2000). Consequentemente, para estes autores - e na obra em referência - as escolas devem transformar-se em organizações, nas quais, todos os alunos - e muito especialmente, os alunos com NEEP - sejam da responsabilidade conjunta de todos os profissionais escolares.

Para que as mudanças em causa sejam operacionalizadas, as escolas devem percecionar a necessidade de considerar - diga-se mais uma vez - que todos os alunos sejam da responsabilidade do conjunto de todos os profissionais que, ali, exerçam a sua função.

A construção da escola inclusiva, pressupõe o desenvolvimento progressivo e autêntico, de uma vivência educativa sob a forma de comunidade, a qual se “prende com

um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam” (Correia, 2003, p.23). Contudo, tal sentido parece não estar ainda generalizado, dado que “na maioria dos casos, as escolas são lugares onde os professores trabalham sozinhos, de costas voltadas para os seus colegas e demais profissionais de educação” (Correia, 2003, p.23).

Um trabalho individual, em prol de um trabalho de equipa, terá de ser repensado. O caminho para a inclusão prende-se com o trabalho em equipa, só assim se poderá responder às necessidades dos alunos. O aluno não é do PEE e este não é o responsável pelo seu processo de ensino e aprendizagem, nem tão pouco o veículo de transmissão de saberes.

Correia (2003) é, neste aspeto, ainda mais incisivo e concreto ao defender expressamente que, no caso da filosofia inclusiva, o papel do professor titular de turma deve conciliar-se com o papel do PEE, com o dos pais, para que todos eles, em *colaboração*, possam desenhar estratégias que promovam sucesso escolar. (p.13)

Assim, na opinião de qualquer dos autores citados, e outros, como Nielsen (1999), a equipa de docentes deverá funcionar, intencionalmente, como um grupo colaborativo, por ser este tipo de intervenção que melhor se adequa à organização escolar, enquanto instituição orientada para a prática da inclusão. O tipo de ação colaborativa assume, assim, um papel de nuclear dimensão na edificação da verdadeira escola para todos.

Aprofundando-se, por outro lado, as ideias de Skrtic (1995) citado em Sands et al. (2000), infere-se que as escolas inclusivas terão de adotar esquemas organizacionais de funcionamento, no interior dos quais, os seus membros desenvolverão, de maneira interdependente, interativa e convergente, estratégias de colaboração multidisciplinar. Desta forma, os diversos agentes educativos estarão em melhores condições para, em conjunto, equacionarem e resolverem os problemas práticos decorrentes das NEEP de que são portadores determinados alunos.

Conclui-se assim que, na opinião de diversos autores, a cooperação profissional no interior da equipa educativa do estabelecimento de ensino, é um requisito indispensável a preencher na respetiva cultura organizacional, para que esta se subordine aos valores da inclusão. Tal pressupõe, por conseguinte, que os diversos elementos de uma escola orientada por e para aqueles valores, conceptualizem as estratégias cooperativas como uma

via fundamental para a sua consecução e, conseqüentemente, as integrem assumida e eficientemente no seu cotidiano profissional.

A partilha de informação e de experiências deve pois, ser alimentada e reforçada nesta cultura de colaboração. Esta interação não deve, porém, confinar-se à dimensão docente, mas, sim, ser alargada a outros tipos de profissionais pelo que, “os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível, com outros profissionais, como, por exemplo, com um psicólogo, um médico, um técnico de serviço social ou um terapeuta.” (Correia, 2003, pp. 25-26).

Caminhar para uma educação inclusiva é, pois, entre outros aspetos, encetar um conjunto de mudanças, devidamente orientadas e subordinadas ao ideal da entreajuda. Assim, e por exemplo, em vez de se esperar que o professor possua todo o conhecimento e saberes necessários para o atendimento a todos os alunos da classe, deve ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver problemas, de forma cooperativa e colaborativa.

A adoção deste postulado de conceber o conjunto de agentes educativos como *comunidade*, tenderá a fazer com que o aluno passe a deixar de ser considerado como *meu* e passe a ser entendido como o *nosso* aluno, mudança essa que testemunhará, de modo inequívoco, a presença de uma irreversível cultura de inclusão. (Correia & Serrano, J., 2000, p. 33)

Clarificando, em termos complementares, a função de uma equipa multidisciplinar, Correia (2003) prescreveu que, a mesma:

Deve preocupar-se também com questões que se relacionem com a permanência do aluno com NEE na sala de aula, com a prestação de serviços (por exemplo, terapia da fala) dentro ou fora da classe regular, com o tipo de serviços de educação especial que devem ser prestados e em que media e, até, com a troca de informações e o encontrar de soluções sobre quaisquer problemas que os alunos sem NEE possam apresentar. (p. 25)

Um outro aspeto que não podemos descurar, é que, uma das expressões mais intrínsecas do conceito de inclusão, assenta significativamente no sentimento de pertença de qualquer aluno, ao seu grupo de referência, considerando-se este, a nível da escola, como o grupo turma.

Num tempo em que as mais diversas gentes se cruzam um pouco por toda a parte, torna-se imperioso que a educação das crianças e dos jovens de hoje, se subordine aos princípios da interação e da inclusão, facilitando assim, por um lado, o crescimento de uma predisposição para lidar com aquela diversidade e, por outro, o desenvolvimento experienciado de um saber que, alicerçado em relações de solidariedade e de cooperação, emerge como um suporte fundamental e determinante da própria sobrevivência da humanidade, no século XXI: o *saber conviver*.

Uma escola que valorize a diversidade e pratique a inclusão, é uma escola de grande potencialidade formativa para todos quantos nela trabalhem e estudem e muito especialmente “ para os alunos sem NEE, uma vez que lhes permite perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites” (Correia, 2003, p. 15).

A educação inclusiva parece então, insista-se na ideia, dever passar muito pelo desenvolvimento de atitudes de respeito e de valorização das diferenças e de práticas da solidariedade. Para tanto, é premente que a escola proporcione, no seu quotidiano, atividades em que as crianças aprendam a ajudar-se mutuamente, perante os problemas do seu dia-a-dia.

Pedir e dar ajuda ou apoio, não podem, mais, serem entendidos como comportamentos esporádicos da interação humana. Antes, deverão ser concebidos como formas nobres de construção quotidiana de uma vida plena de significado e que conferem, a cada grupo social, o estatuto de comunidade, com toda a riqueza humana que o termo sugere. Infere-se, de tudo quanto representa e significa a escola inclusiva, que o aluno com NEE - e não só - encontra, nela, o ambiente ideal para o seu desenvolvimento humano, na medida em que:

Para além da filosofia da inclusão lhe reconhecer o direito de aprender junto com os seus pares sem NEE, o que lhe proporciona aprendizagens similares e interações sociais adequadas, ela pretende retirar-lhe, também, o estigma

da “deficiência”, preocupando-se com o seu desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar. (Correia, 2003, p. 15)

A inclusão educacional implica, então, a emergência de aulas que promovam redes naturais de apoio entre os próprios alunos, mediante o recurso a estratégias diferenciadas de interação e de ajuda mútua, as quais poderão ser concretizadas, nomeadamente, através de atividades desenvolvidas em parceria entre colegas.

A progressiva transformação das comunidades escolares, em comunidades inclusivas, irá consolidando o sentimento de pertença a um grupo de referência, com as consequentes influências positivas a nível da autoestima dos alunos, bem como da valorização das diferenças e do respeito mútuo.

Se a escola aponta, como constrangimento à inclusão destes alunos nas salas de aula, o seu perfil de funcionalidade, não nos podemos esquecer que o DL3/08 permite uma flexibilidade curricular. Para Coll (1986), a flexibilidade curricular pressupõe a adoção da modalidade de *currículo aberto*, entendida como uma forma de conceção curricular que favorece a adequação do ensino às características dos alunos, opondo-se, consequentemente, ao conceito de *currículo fechado* em que:

Os diferentes componentes curriculares – objetivos, conteúdos, atividades de ensino e de aprendizagem, atividades de avaliação, critérios de avaliação, etc. – estejam completamente fixados e predeterminados com independência dos alunos e o seu processo concreto de aprendizagem dificilmente poderá, de facto, dar uma resposta educativa adequada à diversidade. (Coll et al., 2000, p. 121)

Do que tem sido aqui exposto, fica claro que continua a dar-se extrema importância à dimensão cognitiva, ou intelectual dos alunos. Tal consubstancia, obviamente, um aspeto de transcendente relevância no contexto em apreço. Porém, convém não esquecer, nunca, que a variável emocional detém, igualmente, um papel determinante no modo como as crianças reagem ao processo escolar. Se é verdade que os aspetos relacionados com o

intelecto, são fulcrais para os resultados melhores ou piores no que se refere à aprendizagem, não é menos verdade que a faceta afetiva, por ser de natureza atitudinal, tem uma influência decisiva no que toca à disponibilidade e eficiência daqueles processos cognitivos. Há, pois, que ter em atenção que:

O meio educativo tem um enorme impacto, tanto nos alunos com NEE como em todos os outros. No decorrer do processo de inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como deve também revelar-lhes afeto. As atitudes do professor são rapidamente detetadas e adotadas pelos restantes alunos. A criação de um ambiente positivo confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos. (Nielsen, 1999, p. 23)

Reforçando o atrás mencionado, não pode ser deixada ao acaso a interação entre os alunos. Esta deve ser pautada por princípios de tolerância, de respeito e de entreajuda. É imprescindível, portanto, assegurar ambientes educacionais em que interagindo uns com os outros, os alunos aprendam a aprender e a conviver, em clima de perfeita segurança afetiva e cognitiva.

As situações de aprendizagem cooperativa, em que interagem, em pequenos grupos, alunos com heterogeneidade não extremada, representam procedimentos educativos em que todos os alunos têm oportunidades de aprender de acordo com as respetivas limitações e capacidades.

Neste tipo de atividade, os conhecimentos do aluno mais competente, asseguram o *andaime* em que se apoiam os alunos portadores de menos saberes e que, deste modo, dispõem de uma plataforma securizante, para construir os seus níveis sequenciais de conhecimentos. Entretanto, estes últimos alunos ao progredirem, vão questionando os seus pares detentores de maiores níveis de conhecimento. Estes, ao sentirem a necessidade de dar respostas àquelas questões, acabam, por sua vez, por levar a cabo uma reorganização dos seus saberes, ou seja, acabam por aprofundar tanto os seus saberes como as suas estratégias de aprender (Bruner, 1986).



Para além de clarificar o processo de interação, que emerge no âmbito das estratégias de aprendizagem cooperativa, Bruner, esclareceu, portanto, que nenhum aluno é verdadeiramente prejudicado no desenrolar dos procedimentos em questão.

Deste modo, infere-se, que em situação cooperativa, cada elemento de um grupo, acaba por retirar vantagens do trabalho realizado pelos demais elementos, parecendo, então, que a única preocupação a contemplar, na gestão destas atividades, é que todos os alunos, efetivamente, trabalhem.

A cultura de colaboração deve ser entendida, em cada comunidade escolar, como uma postura atitudinal que:

Encoraja docentes e discentes a provocarem ambientes de entreajuda, onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino em cooperação e aprendizagem em cooperação, tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades. (Correia, 2003, p. 25)

Tal como afirmou Correia (2003), “ a filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos”.(p. 14).

Não nos podemos no entanto esquecer que, como declarou Correia (1997),

o princípio da inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija. Somos pela inserção do aluno com NEE, mesmo com NEE severas, na classe regular, **sempre que isso seja possível**, mas acreditamos também na salvaguarda dos seus direitos, que pode ser posta em causa, caso não se respeitem as características individuais e as necessidades específicas desse mesmo aluno. Tais características e necessidades específicas podem fazer com que a sua permanência a tempo inteiro na classe regular não seja a modalidade de atendimento mais eficaz.” (p.34).

Segundo o mesmo autor, o termo “inclusão” é amiúde muito mal interpretado quando só relaciona com o ensino na classe regular. É importante educar cada criança de acordo com as suas características e necessidades.

Correia, ao avançar com a expressão *sempre que possível*, admitiu a eventualidade de alguns alunos com NEE poderem ser, pontualmente, atendidos fora do contexto das classes regulares, devido às suas características específicas.

Dada a delicadeza de que se reveste a educação das crianças com NEE, afigura-se, sem dúvida ser imperioso, colocar acima de tudo os interesses daquelas e não procurar, de modo mais ou menos irresponsável, dar cumprimento a determinados *slogans*, cujos efeitos poderão ser contraproducentes para alguns alunos.

Rief e Heimburge (2000), expressaram, igualmente, reservas quanto ao atendimento de alunos com NEE, em tempo integral na sala de aula regular. Nesta linha de raciocínio, aquelas autoras esclarecem que:

Não é nossa intenção deixar implicado que todas as crianças - incluindo as que apresentam deficiências mais severas – podem ser ensinadas eficazmente na sala de aula regular. Acreditamos num *leque alargado* de serviços e de opções de colocação para alunos com NEE. Nem todos os alunos são capazes de funcionar numa sala de aula regular, mesmo com o máximo de apoio por parte da educação especial. (2000, p. 15)

Coexiste a ideia do não cumprimento *cego* do ideal da *inclusão total*, uma vez que, há determinados alunos, para os quais, devido à severidade da sua problemática, são programados tempos e espaços diferentes dos ocorridos na classe regular, ainda que todos esses alunos estejam vinculados a uma turma de referência.

Aprofunda-se, assim, uma conceção de escola inclusiva, como “uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (Correia, 2003, p. 12).

Para tal, é imprescindível que, pela prática da avaliação, se descrevam e expliquem os progressos que o aluno realiza, no que respeita a atitudes, capacidades, destrezas e recuperação de dificuldades, bem como no que se refere aos seus níveis de desenvolvimento de esforços. Afigura-se, aqui, de extrema relevância que os critérios e

metodologias de avaliação das aprendizagens destes alunos estejam perfeita e adequadamente prescritos nos seus PEI, como é referido no ponto 2, do artigo 20º, do DL3/08.

Nesta perspetiva - e visando-se, com tal, outorgar a devida qualidade e o desejável rigor ao processo em questão - entende-se que o desenvolvimento de todo o plano de apoio aos alunos com NEE, deve prever - como sugeriu, ainda, Correia (2003), na estruturação do seu *modelo de atendimento à diversidade* – a ocorrência de quatro fases:

Uma que diz respeito ao **conhecimento**; outra que se refere a uma **planificação** apropriada, com base nesse conhecimento; uma outra que se relaciona com uma **intervenção** adequada que se apoia nas características e necessidades do aluno e dos ambientes onde ele interage (conhecimento) e numa listagem coerente de objetivos curriculares (planificação); e ainda uma outra que diz respeito à **reavaliação**, ou seja, a um conjunto de decisões que se referem à adequação da programação delineada para o aluno.” (pp. 18-19)

Com esta excelente síntese, Correia definiu, de modo muito rigoroso e preciso, o caminho a seguir para que os alunos com NEE disponham, por parte da organização escolar, de uma resposta adequada às suas dificuldades. Importa, então, que o processo de atendimento àqueles alunos siga este caminho que, de modo tão explícito está, assim, assinalado.

Refira-se, entretanto - e mais uma vez - que a responsabilidade dos procedimentos de avaliação, de planificação e de intervenção, no âmbito do processo de atendimento a alunos com NEE, deverá ser atribuída a uma equipa multidisciplinar e “**nunca** somente ao educador ou professor” (Correia, 2003, p.20).

O professor de turma deverá assumir, intrinsecamente, a responsabilidade, pela progressão otimizada do processo educativo de todo e qualquer aluno, contando, para tal, com o apoio de recursos especializados - sob formas de orientação, colaboração e de cooperação - no caso dos alunos com NEE. Assumido esse princípio, o professor só terá que agir pedagógica e didaticamente em conformidade com o mesmo.

Tudo leva a crer portanto, que se torna inadiável a tarefa de unir esforços para que as sociedades se transformem, tão rapidamente quanto possível, em comunidades tolerantes e inclusivas. Para tal, é essencial que as escolas contribuam de modo efetivo na concretização deste desiderato, uma vez que consubstanciam, por excelência, o espaço de educação e de aprendizagem das novas gerações e, por consequência, das novas sociedades. Numa palavra, o mundo de amanhã será muito o que a escola de hoje para isso fizer.

Desta forma, parece ser de assumir que as necessidades individuais e coletivas, bem como as expectativas dos alunos, devem ser os fatores a ter em consideração, quer na tomada das decisões, quer no desenvolvimento das ações diárias a cargo dos profissionais escolares. Estes serão, então, responsáveis no seu todo, por participarem na busca ativa e coletiva das respostas educativas tidas, consensualmente, como as mais adequadas às necessidades apresentadas pela totalidade dos alunos da escola, como recomendaram Sands et al. (2000).

Ora, se as crianças de hoje aprenderem a sentir, a pensar e a agir em cooperação e em solidariedade recíprocas, infere-se que o seu amanhã será mais pacífico do que os tempos atuais e, sobretudo, será, certamente - insista-se nesta ideia - mais... feliz. Enfim, razões de sobra para que as escolas se empenhem, firmemente, no desenvolvimento da formação integral dos seus alunos, numa perspetiva subordinada aos ideais da inclusão.

## **Capítulo II**

### **Metodologia**

---

Concluída a parte do trabalho, onde foi apresentada a informação considerada relevante para o enquadramento teórico do presente estudo, inicia-se, aqui, um novo capítulo, cuja finalidade consiste, sumariamente em:

1. Delimitar e definir o problema
2. Identificar os objetivos do projeto
3. Fundamentar e explicitar o processo de recolha de informação

## **1. Formulação do problema**

O fato de, pessoalmente, trabalhar numa EAE que intervém diretamente no contexto, possibilitou um conhecimento aprofundado da realidade de várias escolas, concretamente do AE onde foi desenvolvido este projeto de estágio, nomeadamente no que concerne à resposta que é dada aos alunos que beneficiam da medida educativa CEI e que transitam para o 2º e 3ºCEB.

Como resultado do diálogo puramente informal e, por isso, intrinsecamente autêntico, com os PEE, responsáveis pela lecionação de várias áreas do plano curricular dos alunos que beneficiavam da medida educativa CEI, bem como da análise documental e informação obtida numa reunião geral de professores, ganhava cada vez mais clareza a ideia de que a resposta a estes alunos poderia não ser a mais adequada.

Alunos com a medida educativa CEI, que frequentavam o 2º e 3ºCEB, eram divididos por ano de escolaridade e colocados em turmas, sem que fosse atendido o seu perfil de funcionalidade, onde aprendiam matérias que de modo algum poderiam se considerar adequadas para todos. Os alunos nunca experienciavam a frequência de disciplinas de cariz mais teórico como Ciências da Natureza/Naturais (CN), História e Geografia de Portugal (HGP), História , Geografia ... Com a turma frequentavam um reduzido número de áreas de cariz mais prático.

Esta metodologia de atuação conduziria a um enriquecimento em termos de competências específicas e gerais adquiridas? Estaria a Escola a desempenhar a sua função no que concerne ao desenvolvimento holístico do aluno?

Uma questão fundamental se colocava: “Os alunos que beneficiam da medida educativa CEI e que frequentam o 2º e 3º CEB, teriam da Escola o atendimento mais adequado no, que concerne à construção do seu plano curricular?”

Albarello et al. (2005) refere que “A amostra é o conjunto de elementos sobre os quais se recolhem efetivamente dados” (p. 57). Neste sentido, poderemos afirmar que a amostra deste trabalho é constituída por alunos do 2º e 3º CEB, que beneficiam da medida educativa CEI. Dos 20 alunos que compõem esta amostra, através de análise documental, concluímos que se enquadram nas seguintes tipologias:

8 Alunos – Mental Cognitivo

6 Alunos – Mental Linguagem

6 Alunos – Mental Emocional

A composição da amostra, por nível de ensino, encontra-se no Quadro I.

Quadro I – Composição da amostra por nível de ensino

<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Número de alunos</b>
5º	1
6º	5
7º	6
8º	7
9º	1

Fez-se um acompanhamento indireto, mas próximo, do aluno que frequenta o 5º ano e um aluno do 7º ano e, nos restantes, o estudo foi feito com dados obtidos através das várias técnicas de recolha de informação. O aluno do 7º ano foi escolhido tendo como critério ser a mesma PEE do aluno do 5º ano, só assim se poderia eliminar uma variante que seria o facto de existir uma PEE diferente. O facto de ser a mesma PEE também contribuiu para facilitar a intervenção uma vez que, numa reunião, se discutiam as duas situações.

## 2. Objetivos do trabalho

Ao acompanhar/orientar este AE tem-se como finalidade que a ação seja transformadora da realidade.

Tendo como ponto de partida a situação real deste AE, pretende-se chegar a uma situação desejável. Neste sentido importa intervir nos seguintes aspetos:

1. Formação dos docentes (como fazer uma avaliação pedagógica e converter em avaliação por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens (CIF-CJ));
2. Orientação no que concerne a – formação de turmas / horários / distribuição dos alunos pelos PEE / trabalho específico dos PEE/ Trabalho colaborativo PEE/PER/outros técnicos exteriores à escola;
3. Orientação na organização do plano curricular dos alunos / acompanhamento do currículo de todos os alunos que beneficiam da medida educativa CEI;
4. Supervisão do currículo de um aluno do 5º Ano de escolaridade e um do 7º ano de escolaridade (apoio individualizado por parte do PEE; articulação PER/PEE; construção/adequação do currículo ao longo do ano letivo; avaliação do PEI) – a escolha de um aluno do 5º ano de escolaridade e um do 7º ano de escolaridade prende-se com a necessidade de avaliar uma situação em que um aluno nunca tenha beneficiado da metodologia de corte de áreas do plano curricular comum à entrada do 2º CEB (aluno do 5º ano) e de um outro que já tenha passado por essa resposta educativa (aluno do 7º ano).



### 3. Recolha de informação

Para avaliar esta intervenção, as técnicas de pesquisa utilizadas foram:

- Entrevista (para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito);
- Análise documental (materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação);
- Observação participante;
- Conversas informais;
- Diário de campo (com registo das observações diretas e participantes efetuadas).

A entrevista consubstancia, na sua essência, uma técnica de recolha de dados de opinião que se transformam em elementos úteis para a compreensão do alvo do estudo. Conforme referiram Moser e Kalton (1971) citados em Bell (1997) é uma técnica que se traduz por “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado, que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado” (p. 118).

Bell (1997), acrescentou ainda que, mediante o recurso à entrevista, o investigador “pode aprofundar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer, a forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria.” (p.118). Não nos poderemos no entanto esquecer dos inconvenientes que a aplicação de entrevista pressupõe. O mesmo autor inventariou os seguintes inconvenientes:

- O consumo significativo de tempo;
- Elevada carga de subjetividade;
- Dificuldade de interpretação de algumas respostas;
- Possibilidade de as perguntas induzirem e influenciarem as respostas.

O tipo de entrevista utilizada foi semidiretiva, no sentido que foi definida por Ghiglione & Matalon (1997), uma vez que permite, partindo dum quadro de referência já existente, alargar o conhecimento prévio de que se dispõe. Trata-se duma entrevista orientada por objetivos, funcionando as perguntas como tópicos para o entrevistado

desenvolver, onde o entrevistador não assume um papel diretivo, mas apenas motivador das respostas. Este tipo de entrevista é geralmente utilizado em estudos que procuram conhecer as percepções, atitudes e motivações dos sujeitos relativamente a determinados assuntos, contribuindo para que se revelem os aspetos mais valorizados e de maior significação para os entrevistados.

Neste contexto, Pardal e Correia (1995, pp. 65-66), explicitaram que as questões devem ser suficientemente abertas e que, embora exista “um referencial de perguntas-guia”, o entrevistador não terá que seguir, necessariamente, a ordem estabelecida no guião. Pelo contrário, deverá aproveitar o sentido da oportunidade proporcionado pelo fluir natural da conversa, permitindo que o entrevistado expresse livremente as suas ideias. Contudo, o entrevistador deverá saber orientar o sentido da comunicação para os objetivos da entrevista. “O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar” (Quivy & Campenhoudt 1998, p. 193).

Como referiram diversos autores (entre eles, Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005 e Bodgan & Biklen, 1994), a chamada entrevista semidiretiva (ou relativamente aberta) é a modalidade mais frequentemente utilizada no âmbito da pesquisa de natureza educacional.

O guião da entrevista elaborado, que se encontra no Anexo I, serviu essencialmente para orientar as entrevistas e simultaneamente dar-nos a garantia de que seriam colocadas as mesmas questões aos participantes no estudo.

Contudo, as questões não foram colocadas na ordem em que foram anotadas no guião e, nem sempre, sob a formulação prevista. Assim, e de acordo com Lessard-Herbert, Goyette e Boutin (2005), no decurso das entrevistas “o investigador vai adaptando cada nova questão em função da resposta ou da informação que o indivíduo lhe acabou de dar, a fim de a aprofundar e melhor compreender.” (p. 166).

Depois de elaborado o guião da entrevista, procedemos à sua validação, de forma a garantir a boa compreensão das questões e que as respostas não se afastassem significativamente dos objetivos deste trabalho. Por outro lado, a validação foi uma forma de treinar a condução das mesmas para a sua futura aplicação (Quivy & Campenhoudt, 1998). Só após esta validação é que avançámos para a aplicação real das entrevistas.

No âmbito deste estudo foram entrevistados quatro alunos, dois elementos do OG, três PEE e um professor de cada área curricular do 2ºCEB e do 3ºCEB – apenas as áreas que eram eliminadas (5 professores do 2ºCEB e 8 professores do 3ºCEB)<sup>3</sup>.

As entrevistas foram feitas em dois momentos – no 3º período do ano letivo 2009/10, no decorrer do mês de Abril e Maio e nos finais ano letivo 2010/11 (meados de junho para os alunos e no início do mês de julho os professores e OG). Com estes dois momentos de entrevista tinha-se como objetivo obter informações dos entrevistados, antes e após a intervenção. Após cada entrevista, as anotações eram lidas aos entrevistados, para que estes se pudessem inteirar do conteúdo registado, dando-lhes a possibilidade de clarificar, explicitar, ou desenvolver alguns assuntos ou ideias se assim o entendessem.

Segundo Bogdan e Bilklen (1994), este procedimento traduz “uma preocupação com o registo tão rigoroso quanto possível do modo com as pessoas interpretam os significados” (p. 51).

Foram definidos para as entrevistas os seguintes objetivos específicos:

Quadro II - Objetivos das entrevistas

Objetivos	Entrevistas			
	OG	PEE	PER	Alunos
Conhecer as perceções, atitudes e crenças em relação à inclusão de alunos que beneficiam da medida educativa CEI em turmas regulares, frequentando as várias áreas do plano curricular comum <sup>4</sup> .	X	X	X	X
Identificar funções e papéis dos PEE e PER.	X	X	X	
Conhecer aspetos da relação PEE/PER	X	X	X	
Perceção dos alunos sobre a resposta que têm da escola e o que esperam da mesma.	X	X	X	X

<sup>3</sup> Foram também entrevistados dois encarregados de educação, mas o conteúdo das suas entrevistas não foi considerado para o estudo (notou-se que não tinham qualquer conhecimento sobre o que era um currículo, a diferença entre o currículo comum e o currículo elaborado para os seus educandos, bem como as aprendizagens que adquiriam em contexto de “turma CEI”).

<sup>4</sup> Como áreas do plano curricular comum interessam-nos aqui as áreas de cariz mais teórico como sejam: História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza do 2ºCEB; História, Geografia, Ciências Físico Químicas, Ciências Naturais e 2ª Língua Estrangeira no 3º CEB; 1ª Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática no 2º e 3º CEB.

Tendo recorrido à entrevista para recolha de informações, parece-nos relevante utilizar a análise de conteúdo como técnica de análise de dados.

A análise de dados é um processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas (...) com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Vala (1986), afirmou que uma das vantagens da análise de conteúdo consiste em poder incidir sobre material não estruturado como, por exemplo, as entrevistas abertas ou semiabertas (p.107). Também Quivy e Campenhoudt (1998), consideraram que a análise de conteúdo tem um campo de aplicação muito vasto, podendo incidir em diversas formas de comunicações (textos, programas televisivos ou de rádio, filmes, entrevistas, mensagens não verbais, etc.) (pp. 229-230). Da mesma forma, Bardin (2007), referiu que “qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um recetor controlado ou não, por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (p. 27). Ainda segundo a autora, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações (p. 27). O campo de aplicação desta técnica serão, então, as comunicações, podendo incidir sobre material não estruturado como, por exemplo, o proveniente de entrevistas abertas ou semiestruturadas.

Recolhida a informação através das entrevistas aos diferentes elementos, numa primeira fase de análise, fizemos a exploração dos vários discursos de cada entrevista, sem preocupações de categorização do material recolhido, em consonância com o que Bardin (2007) chamou “leitura flutuante”. Esta leitura, tal como mencionou Esteves (2006), teve como finalidade que nos imbuíssemos da “natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento” (p.113).

No âmbito deste estudo, o sistema de categorias foi construído de forma progressiva, mediante a utilização de categorias definidas *a priori*.

Considerando os objetivos do nosso estudo, o sistema de análise encontra-se organizado em duas dimensões, integrando cada dimensão um conjunto de categorias e de subcategorias:

Quadro III – Sistema de categorias e subcategorias

Dimensão 1: Inclusão

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Frequência da sala de apoio com supervisão do PEE	Funcionamento / competências acadêmicas adquiridas na sala de apoio
	Atitude dos alunos <sup>5</sup>
Frequência dos alunos nas várias áreas do plano curricular comum	Preparação dos PER para trabalhar com os alunos / adequar o currículo
	Competências adquiridas nas várias áreas do plano curricular comum
	Frequência de mais áreas do plano curricular comum
	Atitude dos alunos

Dimensão 2: Professores

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Função do PEE	Formação adequada para trabalhar com estes alunos
	Tipo de competências que estes alunos devem adquirir
Função do PER	Cumprimento dos programas emanados pelo Ministério da Educação
	Atitude em sala de aula
Apoio do PEE aos PER	PEE função burocrática / par pedagógico
	Figura do grupo de EE a quem recorrem quando surgem dúvidas

<sup>5</sup> Uma vez que a atitude dos alunos é considerada nas duas categorias, na análise apenas será colocada uma vez

A análise documental, para além de ter como objetivo analisar a construção dos vários documentos inerentes à implementação do DL3/08, o objetivo principal foi sem dúvida analisar a organização do AE, no que concerne à resposta educativa proporcionada aos alunos que beneficiam da medida educativa CEI no 2º e 3º CEB, nomeadamente:

- A construção do currículo / programações traçadas para os diferentes alunos nas áreas que tinham fora do contexto grupo-turma, agrupados em pequenas turmas de alunos com CEI.
- Competências gerais e específicas adquiridas pelos alunos nos dois modelos de atuação (antes e depois da intervenção).

Para atingir este objetivo foram ainda analisados as várias produções escritas, como por exemplo fichas de avaliação, que alguns alunos realizaram ao longo do ano letivo.

A observação participante, pensada como método de observação, bem como as conversas informais, foram muito importantes no sentido em que, não sendo um elemento da escola, seria importante que as pessoas se sentissem “à vontade” e não adotassem uma atitude de inibição perante a presença de uma terceira pessoa. O facto de pertencer a uma EAE e de ser entendido como alguém de fora que vem avaliar o que se faz, também teria de ser eliminado, só assim poderíamos fazer um trabalho conjunto. O principal problema da observação é que a presença do observador pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis.

Como observador teria de ser assumido, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo e eliminar a desconfiança do grupo em relação à sua presença.

Isto foi conseguido com a participação em algumas reuniões de Conselho de Turma, as frequentes visitas feitas ao AE, a frequência da sala de professores durante os intervalos e também com as várias sessões de informação realizadas para os professores, não só no âmbito deste trabalho, mas também no âmbito da aplicação de outras medidas educativas.

Com o decorrer do tempo deixaram de ver alguém de fora, para verem uma colega de trabalho, aumentando assim a riqueza das informações obtidas durante estas visitas.

Tendo como objetivo intervir na resposta educativa dos alunos com CEI, do 2º e 3ºCEB, as modificações que foram sendo implementadas foram avaliadas continuamente em contextos de reuniões e encontros / conversas informais. Foi realizado um acompanhamento das ações, procedendo-se a registos detalhados, agindo sempre no sentido de transformações adequadas à problemática em questão.

## **Capítulo III**

### **Desenvolvimento do Projeto**

---



A intervenção junto deste AE iniciou-se no princípio do ano letivo 2009/10, como consequência da solicitação por parte da Diretora.

Passa-se de seguida a enunciar as etapas do desenvolvimento da ação.

1ª Fase (decorrer do ano letivo 2009/10):

1. Análise da documentação inerente à implementação do DL3/08.
2. Reuniões com o GEE e OG – elaboração / construção / preenchimento de novos modelos de documentos inerentes à implementação do DL3/08.

Nesta primeira etapa, onde foram reformulados os documentos inerentes á implementação do DL3/08 e explicado o modo como são preenchidos, iniciou-se um trabalho de sensibilização no que concerne ao modo como são construídos os CEI's dos alunos que beneficiam desta medida no 2º e 3ºCEB. Agendou-se uma reunião geral de professores (2º e 3ºCEB), para que pudesse ser feita uma primeira sensibilização sobre esta temática, tendo como pressuposto, tal como refere Alper et al (1995), citado por Nielsen (1999), que,

O currículo definido para estes alunos poderá apresentar pontos de contato com o estabelecido para todos os restantes alunos. No entanto, o professor da classe regular terá de alterar as estratégias a que recorre, bem como o ritmo de ensino, os conteúdos do curso e os métodos de avaliação, de forma a dar resposta às necessidades especiais de aprendizagem do aluno. Os professores na área da educação especial podem orientar os professores das classes regulares, no que diz respeito a estratégias a usar com alunos com NEE (p.19).

3. Reunião geral de professores – Sensibilização para o atendimento que os alunos com NEEP beneficiam

No decorrer desta reunião apercebemo-nos que os docentes tinham pouca informação sobre como se pode organizar um CEI. Não tinham uma referência de um PEE com quem

trabalhavam em equipa e, quando questionados sobre com quem falavam sobre estes alunos, com quem articulavam, responderam que falavam com a representante de EE, uma vez que não havia um docente deste grupo que fosse o professor do aluno. Era evidente a falta de orientação que estes docentes tinham por parte do GEE. Também foi perceptível que os docentes não tinham conhecimento das competências que eram desenvolvidas nas chamadas “turmas de CEI”, no entanto, era este o modelo de atendimento que defendiam.

Frases como, “é fácil falar, mas depois a realidade é muito diferente”; “o que é que os alunos vão fazer às aulas se nem sabem ler e escrever?”; “não se consegue aguentar estes alunos nas salas”; “então o que fazem os PEE?”; “os PEE são os que têm formação para trabalhar com estes alunos”, foram proferidas por vários professores. Ficou ainda visível o desconhecimento que tinham destes alunos, uma vez que, a maioria, apresenta algumas competências no que concerne ao mecanismo de leitura e escrita.

#### 4. Trabalho individual para analisar pormenorizadamente como terminar com as “turmas de alunos com CEI”.

Após este trabalho inicial, fez-se um trabalho individual no sentido de inverter a situação do AE no que concerne à resposta que é dada aos alunos que beneficiam da medida educativa CEI. Neste sentido, após definir algumas linhas orientadoras, obtidas na vária bibliografia consultada, fizeram-se várias reuniões com o grupo de EE e OG, onde foi explicado que outra resposta poderia ser dada.

Os PEE que já pertenciam ao AE colocaram muitas barreiras afirmando que “os PER não aceitam os alunos nas salas”; “os alunos não querem ir às aulas”; “o que é que vão lá fazer?” e, os PEE que aí lecionavam pela primeira vez, defendiam a inclusão dos alunos nas diferentes áreas do plano curricular comum afirmando “nestas salas de alunos CEI os alunos não estão a aprender o que podiam aprender se fossem à sala de aula”; “há alunos com potencialidades que estão a ser desperdiçadas”; “nem que seja preciso adotar a figura de par pedagógico e, numa fase inicial, ajudar os professores a trabalhar com eles”.

Após várias reuniões conseguiu-se chegar a um consenso entre os PEE. Ficou então definido que se iria procurar outro caminho, que não passaria pela retirada dos alunos da sala de aula regular e posterior agrupamento em turmas de alunos com CEI. Foi neste momento que se definiu este trabalho como projeto de estágio no âmbito do Mestrado.

O trabalho com os PEE e não com os PER, prendeu-se com o facto de que só com o apoio dos PEE é que se poderia avançar com este projeto. Estes professores são fundamentais na organização da resposta que é dada aos alunos que beneficiam da medida educativa CEI. No próprio DL3/08, no seu ponto 4, do artigo 21º, afirmam que estes professores são fundamentais para orientar e assegurar o desenvolvimento destes currículos. Para além deste aspeto, estes professores seriam a ponte com os vários PER por isso, só a sua convicção de que a resposta que estava a ser dada aos alunos com CEI poderia não ser a mais adequada, poderia conduzir a que uma nova resposta pudesse ser implementada e testada.

## 5. Entrevistas

Em Abril e Maio realizaram-se as primeiras entrevistas.

2ª Fase (final do ano letivo 2009/10):

Após a primeira fase, onde o trabalho incidiu principalmente na sensibilização para mudança da resposta que estava ser dada aos alunos, avançou-se para o desenvolvimento do projeto propriamente dito – implementar uma nova resposta em que os alunos frequentariam mais áreas com o grupo turma, eliminando-se o conceito de “turmas de CEI”.

1. Reunião com o grupo de EE e OG – preparação do ano letivo 2010/11 (orientação no sentido de se proceder à distribuição dos alunos com CEI do 2º e 3º CEB pelos PEE e iniciar o processo de revisão dos PEI's, incluindo a reavaliação dos alunos).

Uma vez que não era prática que cada PEE fosse responsável por um aluno específico, articulando com o Conselho de Turma, houve necessidade de auxiliar neste processo, ou seja, distribuição dos alunos pelos diferentes PEE, garantindo no entanto que todo o grupo trabalharia para um objetivo comum havendo, por isso, a necessidade que todos os docentes conhecessem todos os alunos e se apoiassem mutuamente. Tal como se pode ler

em Nielsen (1999), “ A educação dos alunos com NEE representa um esforço de equipa que deve ser marcado pela partilha e pela colaboração”, (p.19) – corroborando o citado no enquadramento teórico.

Através da análise dos processos individuais dos alunos, apercebemo-nos que estes se encontravam desatualizados, nomeadamente os PEI, concretizando nos perfis de funcionalidade. Alunos que frequentavam o 6º ano de escolaridade ainda tinham os mesmos perfis de funcionalidade que foram traçados aquando da sua frequência no 3º ano de escolaridade, era necessário reavaliar estas situações. Apercebemo-nos ainda que não havia articulação com os técnicos que acompanhavam estes alunos, responsáveis pela avaliação das funções do corpo.

2. Reunião com cada PEE (análise do caso de um aluno com intuito de perceber as dificuldades encontradas por cada docente).

Nesta reunião, os docentes que já se encontravam no AE, revelaram que não conheciam a versão completa da CIF, nem CIF- CJ, apenas utilizavam nas suas avaliações a checklist. Esta constatação conduziu à explicação do porquê se encontrarem perfis de funcionalidade com tão pouca informação. Tornava-se urgente a formação destes docentes no que concerne à avaliação de alunos por referência à CIF-CJ – avaliação obrigatória devido ao DL3/08. Tal como supracitado no enquadramento teórico, é fundamental uma avaliação precisa dos alunos para que se possa intervir nos seus pontos fracos, investindo nos seus pontos fortes.

3. Reunião com OG e elementos do GEE (apenas participaram na reunião, os docentes responsáveis por acompanhar o processo educativo dos alunos que beneficiam da medida educativa CEI, no 2º e 3ºCEB).

Nesta reunião, procedeu-se à análise do plano curricular dos alunos proposto em Conselho de Turma. Foi visível nestas propostas, o empenho dos PEE em alterar a metodologia de trabalho até então adotada com os alunos de CEI. Em todas as situações, notou-se que as propostas do Conselho de Turma conduziram à eliminação das “turmas CEI” e à participação dos alunos nas várias áreas do plano curricular comum, mas ainda

não poderíamos falar em educação inclusiva pois, tal com abordado no enquadramento teórico, a educação inclusiva vai muito além destes alunos frequentaram várias áreas com o grupo turma.

Procedeu-se ainda à colaboração na organização dos horários e constituição de turmas para 2010/11.

Atendendo às dificuldades diagnosticadas, propuseram-se duas sessões de esclarecimento para início do ano letivo 2010/11:

- Formação no que concerne a avaliação por referência à CIF-CJ;
- Formação sobre a construção de currículos específicos individuais.

3ª Fase (início do ano letivo 2010/11):

1. Reunião geral de professores (2º e 3ºCEB) – Sessão de esclarecimento “Como elaborar Currículos Específicos Individuais?”.

No decorrer da sessão apercebemo-nos que, a maioria dos presentes, tinha algum desconhecimento sobre como se constrói um CEI, como se procede à avaliação destes alunos, bem como o efeito desta medida na sua certificação.

Frases como: “então se não têm de aprender tudo como é que depois os avaliámos?”; “Mas têm de cumprir um mínimo não é?”; “É um bocado injusto em relação aos outros que têm de saber tudo...”, foram proferidas durante a reunião. Apesar de se ter esclarecido muitas destas dúvidas, ainda havia um longo caminho a percorrer.

2. Reunião geral de professores (2º e 3ºCEB) – Sessão de esclarecimento “Avaliação por referência à CIF-CJ.”.

Uma vez que a legislação atual obriga a que estes alunos sejam avaliados por referência à CIF-CJ, esta reunião teve como objetivo auxiliar os docentes neste sentido. Tal como já referido anteriormente, os perfis de funcionalidade dos alunos teriam de ser revistos, uma vez que eram muito pobres no que concerne ao nível de aquisições e dificuldades.

4ª Fase (decorrer do ano letivo 2010/11):

1. Participação nas reuniões do GEE.

O objetivo da participação nestas reuniões, prendeu-se com a necessidade de obter informações atualizadas, sobre o desenvolvimento do projeto. Não estando a lecionar no AE, tornava-se muito difícil obter todas as informações necessárias. As três PEE que acompanhavam estes alunos, bem como a representante do grupo de EE<sup>6</sup>, eram uma excelente fonte de informação pois, sempre que ocorria algum problema, os diretores de turma ou os próprios professores comunicavam a ocorrência e, nestas reuniões, estas situações eram sempre abordadas.

2. Participação nas reuniões de Conselho de Turma do aluno do 5º ano e de um aluno do 7º ano.

A participação nestas reuniões foi fundamental para o desenvolvimento deste projeto. A observação direta da avaliação dos professores, as experiências vividas em sala de aula e a atitude dos professores no decorrer das várias reuniões ao longo do ano, foram informações muito válidas para avaliar a intervenção que estava a ser feita.

Na primeira reunião, a presença de alguém estranho, pertencente a um organismo do ME, não foi visto da melhor forma por todos os professores, havendo mesmo um professor que questionou essa presença (de salvaguardar que os objetivos deste Projeto foram explicados em reunião de Conselho Pedagógico e o seu desenvolvimento foi aprovado).

Após algum diálogo e explicando o objetivo deste trabalho, as opiniões alteraram-se. Deixaram de ver alguém que não pertence à Escola, que vem criticar o trabalho, para aceitarem a presença como alguém que está para apoiar, para acompanhar, um “amigo crítico”.

3. Reuniões com a PEE que acompanha o aluno do 5º ano e o aluno do 7º ano, com os próprios alunos e encarregadas de educação.

---

<sup>6</sup> A Diretora nomeou uma nova representante do GEE. A docente nomeada pertencia ao grupo de docentes que lecionavam no AE pela primeira vez.

As reuniões com a PEE que acompanhou os dois alunos, sobre os quais houve um acompanhamento indireto, mas próximo, foram muito profícuas. Estas reuniões, atendendo a que a PEE estava a tempo inteiro no AE, serviram não só para avaliar o desenvolvimento do projeto no que concerne a estes dois alunos, mas também para auscultar a opinião dos diferentes professores no que concerne aos restantes alunos.

Uma vez que havia um trabalho muito próximo, criou-se uma excelente empatia com esta professora. Sempre que surgia algum contratempo, via correio eletrónico ou por telefone, a PEE entrava em contato e explicava o sucedido. Com esta atuação facilitou-se muito a intervenção feita pois, como ocorria um alerta atempado, quando ocorria a reunião com os restantes PEE já havia uma solução para algumas das questões abordadas.

No decorrer destas reuniões, no início do ano letivo e no final (em momentos distintos), estiveram presentes as Encarregadas de Educação. Os alunos participaram nestas reuniões em dois momentos de cada período.

4. Reuniões com o órgão de gestão – (levantamento das necessidades de recursos humanos e materiais; análise das dificuldades verificadas...)

Algumas das situações que foram surgindo exigiu a intervenção do OG, nomeadamente:

- Necessidade de recursos humanos para a acompanhar os alunos em situações específicas e dar algum apoio extra em determinadas áreas;
- Necessidade de espaços para lecionar alguns apoios individuais;
- Resolução de algumas situações que foram surgindo no decorrer do ano.

No final de cada reunião com o GEE, existia uma reunião com o OG. Esta reunião tinha como objetivo principal analisar o ponto da situação do desenvolvimento do projeto e solucionar algumas situações que surgiam.

5ª Fase (final ano letivo 2010/11):

1. Entrevistas

Decorreram em Junho e Julho.

2. Avaliação da intervenção em contexto de reuniões (Conselho de Turma; reuniões com o GEE; Reuniões com PEE; reuniões com OG e análise documental.
3. Preparação do ano letivo 2011/12.



## **Capítulo IV**

### **Resultados**

---

Explanada a descrição de intervenção, com explicação resumida das várias etapas da ação, este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados deste projeto, apresentando os dados obtidos durante a intervenção com as várias fontes de informação e os dados de avaliação dos processos e dos produtos obtidos.

### Entrevistas

Para descrever os dados obtidos durante as entrevistas, procedeu-se a uma análise das várias subcategorias definidas. Os excertos das entrevistas, com maior relevância para o estudo, encontram-se explanados no Anexo II.

Faremos agora uma descrição dos dados obtidos, analisando as várias subcategorias definidas.

Quadro IV: Análise das subcategorias definidas

<b>Categoria: Frequência da sala de apoio com supervisão do PEE</b>	
<b>Subcategoria: Funcionamento / Competências académicas adquiridas na sala de apoio</b>	
<b>Antes da intervenção</b> (sala de apoio como local onde os alunos assistiam às várias disciplinas inseridos nas “turmas CEI”)	<b>Depois da intervenção</b>
OG defende que poderia ser feito um trabalho válido, mas teria de ser alterado o modo de atuação.	OG reconhece alteração na organização do trabalho que é desenvolvido em contexto de sala de apoio.
PEE, que lecionava pela primeira vez no AE, defende que o trabalho que é desenvolvido em contexto de sala de apoio terá de ser revisto.	PEE reconheceram que a mudança contribuiu para uma melhor resposta educativa, no que concerne ao apoio prestado aos alunos em contexto de sala de apoio.
PEE, que já lecionavam no AE, defendem	

<p>o trabalho desenvolvido em contexto de sala de apoio.</p> <p>PER defendem que o trabalho que é desenvolvido em contexto de sala de apoio é o tipo de trabalho que estes alunos necessitam (apesar de apresentarem esta opinião, apercebemo-nos que na realidade não têm um conhecimento profundo sobre o trabalho que é realizado nesse contexto).</p> <p>Alunos veem sala de apoio como uma sala onde têm várias disciplinas.</p>	<p>PER revelam conhecer o trabalho que se desenvolve em contexto de sala de apoio, valorizando-o.</p> <p>Alunos veem sala de apoio como um local onde estão com a PEE, falam sobre o seu dia-a-dia, obtendo apoio quando necessitam.</p>
<b>Categoria: Frequência dos alunos nas várias áreas do plano curricular comum</b>	
<b>Subcategoria: Preparação dos PER para trabalhar com os alunos / adequar o currículo</b>	
<b>Antes da intervenção</b>	<b>Depois da intervenção</b>
<p>OG declara ter alguma dificuldade em avaliar a preparação dos PER no que concerne ao trabalho com estes alunos e à capacidade de adequação do currículo, uma vez que os alunos nunca frequentaram as várias disciplinas do plano curricular comum.</p> <p>PEE, que lecionava pela primeira vez no AE, admite que os professores terão algumas dificuldades, mas as mesmas serão ultrapassadas.</p> <p>PEE, que já lecionavam no AE, referem</p>	<p>OG refere que houve algumas dificuldades, notando-se que os PER e PEE que já tinham trabalhado segundo esta organização de atendimento aos alunos com CEI, tiveram mais facilidade do que os restantes.</p> <p>PEE reconhecem dificuldade no início do ano letivo, admitindo que no decorrer do ano as mesmas atenuaram-se.</p>

que os PER terão imensas dificuldades em trabalhar com estes alunos.  PER revelam desconhecimento na construção de CEI e admitem insegurança em trabalhar com estes alunos.	PER referem ter tido dificuldades no início, mas reconhecem a experiência como uma aprendizagem positiva, admitindo que a articulação com o PEE é essencial.
<b>Subcategoria: Competências adquiridas nas várias áreas do plano curricular comum</b>	
<b>Antes da intervenção</b>	<b>Depois da intervenção</b>
OG demonstra algumas dúvidas sobre as competências que estes alunos conseguirão desenvolver / atingir.	OG admite que alguns destes alunos têm capacidade para adquirir algumas competências gerais e competências específicas nas várias áreas do plano curricular comum.  Referem ainda que, os alunos tendo sido incluídos nas diferentes áreas do plano curricular comum, conduziu a que os PER os conhecessem e se apercebessem das reais capacidades de cada um. Os PER referiram que, três destes alunos, apresentavam um perfil de funcionalidade que lhes permitiria frequentar um currículo comum, integrados num Curso de Educação e Formação e que a medida educativa CEI não era a adequada. Pelo exposto, dois desses alunos deixaram de beneficiar da medida educativa CEI, passando a beneficiar de medidas menos restritivas, e foram encaminhados para um Curso de Educação e Formação. Uma das alunas já se encontrava no 9º ano e abandonou a escola.

<p>PEE, que lecionava pela primeira vez no AE, afirma que alguns alunos poderão adquirir competências específicas e gerais nas várias áreas do plano curricular comum.</p> <p>PEE, que já lecionavam no AE, afirmam que estes alunos não conseguirão adquirir competências específicas nas várias áreas do plano curricular comum.</p> <p>PER mostram alguma renitência quanto à capacidade que os alunos têm para conseguir adquirir competências específicas nas várias áreas do plano curricular comum.</p>	<p>PEE e PER admitem que a maioria dos alunos adquiriu competências específicas e gerais nas várias áreas do plano curricular comum.</p> <p>Fica claro a mudança de atitudes dos alunos no decorrer do ano letivo.</p> <p>Alunos comprovam que adquiriram competências específicas nas várias áreas do plano curricular comum e têm noção que nem sempre adotaram a postura mais correta em contexto de sala de aula.</p>
<b>Subcategoria: Frequência de mais áreas do plano curricular comum</b>	
<b>Antes da intervenção</b>	<b>Depois da intervenção</b>
<p>OG refere que sempre foi a metodologia utilizada – à entrada do 2º CEB os alunos que beneficiam da medida educativa CEI só frequentavam com o grupo turma as disciplinas mais práticas.</p> <p>PEE, que lecionava pela primeira vez no AE, defende que os alunos deviam frequentar mais áreas do plano curricular comum.</p> <p>PEE, que já lecionavam no AE, defendem que os alunos não deviam frequentar mais</p>	<p>OG, PEE, PER e alunos defendem que os alunos que beneficiam da medida educativa CEI devem frequentar mais áreas do plano curricular comum, mas o perfil de funcionalidade deve ser atendido. A presença do PEE em contexto de sala de aula, em algumas disciplinas específicas, é tida como fundamental em algumas situações.</p> <p>Alguns elementos aperceberam-se que determinados alunos foram prejudicados pela resposta educativa que tiveram.</p>

<p>áreas do plano curricular comum.</p> <p>PER apresentam algumas dúvidas sobre a frequência de mais áreas do plano curricular comum.</p>	
<p><b>Categoria:</b></p> <p><b>Frequência da sala de apoio com supervisão do PEE</b></p> <p><b>Frequência dos alunos nas várias áreas do plano curricular comum</b></p>	
<p><b>Subcategoria: Atitude dos alunos</b></p>	
Antes da intervenção	Depois da intervenção
<p>OG refere que a realidade dos alunos sempre foi a frequência das “turmas CEI”, em detrimento da frequência das áreas do plano curricular comum com o grupo turma, por isso poderá ser difícil a mudança.</p> <p>PEE, que lecionava pela primeira vez no AE, defende que será uma adaptação difícil, mas possível.</p> <p>PEE, que já lecionavam no AE, defendem que os alunos não vão conseguir adotar as atitudes necessárias á frequência das várias áreas do plano curricular comum.</p> <p>PER referem que os alunos estão habituados a esta resposta educativa e que</p>	<p>OG refere que a maioria dos alunos se adaptou muito bem à frequências das várias áreas do plano curricular comum com o grupo turma. Referem ainda que, no decorrer dos intervalos, era usual que estes alunos apenas se relacionassem com os restantes colegas da “turma CEI”, tendo ocorrido uma mudança nessa postura - os amigos passaram a ser os colegas do grupo turma.</p> <p>PEE e PER são da opinião que, a maioria dos alunos que beneficiam da medida educativa CEI, se adaptaram à frequência das várias áreas do plano curricular comum com o grupo turma e que preferem esta resposta educativa à que era implementada anteriormente.</p>

<p>a frequência das várias áreas do plano curricular comum poderá não ser a melhor resposta, os alunos poderão não adaptar-se contribuindo para o aumento de distúrbios comportamentais em sala de aula.</p> <p>Alunos referem que gostam de frequentar a sala de apoio e que os seus amigos são os restantes alunos das “turmas CEI” a que pertencem.</p>	<p>Os alunos referem que gostaram de estar na turma com os restantes colegas, salientando a importância que teve o acompanhamento por parte da PEE em algumas disciplinas específicas.</p> <p>Notou-se que o grupo de amigos mudou. O seu grupo de referência passou a ser o grupo turma e não os outros colegas que beneficiavam igualmente da medida educativa CEI e que com eles frequentavam as “turmas CEI”.</p>
<b>Categoria: Função do PEE</b>	
<b>Subcategoria: Formação adequada para trabalhar com estes alunos</b>	
<b>Antes da intervenção</b>	<b>Depois da intervenção</b>
Todos referem que os PEE são quem tem formação adequada para trabalhar com estes alunos.	Todos continuam a afirmar que os PEE são quem tem mais formação para trabalhar com estes casos, mas mudam a postura. No primeiro momento utilizavam este argumento para justificar que os alunos estivessem mais tempo com estes docentes e, no segundo momento, referem a formação destes docentes como uma mais-valia no apoio aos vários intervenientes no processo educativo dos alunos.
<b>Subcategoria: Tipo de competências que estes alunos devem adquirir</b>	
<b>Antes da intervenção</b>	<b>Depois da intervenção</b>

<p>OG defende que os PEE sabem as competências que os alunos conseguem atingir, mas não devem desenvolver competências que podem ser desenvolvidas pelos PER em contexto de grupo turma.</p> <p>PEE, que lecionava pela primeira vez no AE, defende que não devem ser os PEE a desenvolver competências que podem ser desenvolvidas pelos PER em contexto de grupo turma.</p> <p>PEE, que já lecionavam no AE, defendem que estes alunos devem desenvolver competências funcionais e que estas devem ser desenvolvidas pelo PEE.</p> <p>PER referem que o perfil de funcionalidade dos alunos conduz a que as competências que devem/conseguem desenvolver sejam trabalhadas pelos PEE, justificando a sua opinião com a dificuldade que estes alunos teriam em acompanhar os conteúdos lecionados nas várias disciplinas do plano curricular comum.</p>	<p>OG defende importância dos alunos frequentarem com o grupo turma as várias áreas do plano curricular comum, reforçando que há competências que só aí podem adquirir.</p> <p>PEE e PER concordam que há competências que devem ser desenvolvidas em contexto de sala de aula pelo PER, nomeadamente competências específicas das disciplinas e competências gerais e, há competências, que não estas, que devem ser desenvolvidas pelo PEE. Os PER referem ainda que o PEE tem um papel muito importante no desenvolvimento de competências gerais, nomeadamente competências relacionadas com o saber ser.</p>
<b>Categoria: Função do PER</b>	
<b>Subcategoria: Cumprimento dos programas emanados pelo Ministério da Educação</b>	
<b>Antes da intervenção</b>	<b>Depois da intervenção</b>
OG, PEE e PER enfatizam muito o cumprimento dos programas emanados	OG, PEE e PER concordam que a inclusão destes alunos nas várias áreas do plano



pelo Ministério da Educação, como um constrangimento à inclusão destes alunos nas várias áreas do plano curricular comum.	curricular comum não foi impeditiva de cumprir as planificações traçadas.
<b>Subcategoria: Atitude em sala de aula</b>	
<b>Antes da intervenção</b>	<b>Depois da intervenção</b>
Notou-se alguma ansiedade face ao atendimento que estes alunos teriam em contexto de sala de aula.	<p>OG reconhece que no início do ano houve algumas situações mais complicadas, os próprios alunos não sabiam estar em contexto de sala de aula, mas ao longo do ano letivo a inclusão dos alunos deixou de ser um problema.</p> <p>PEE referem que alguns professores tiveram mais dificuldade que outros e a atitude em sala de aula refletia-se na atitude dos alunos.</p> <p>PER reconhecem e valorizam o apoio da PEE em contexto de sala de aula.</p> <p>Referem que, nos momentos em que os restantes elementos da turma se encontravam em tarefa, conseguiam prestar apoio personalizado a estes alunos, recorrendo ainda à cooperação entre pares.</p> <p>Alunos reconhecem o apoio prestados pelo PER em contexto de grupo turma.</p>
<b>Categoria: Apoio do PEE aos PER</b>	
<b>Subcategoria: PEE função burocrática / par pedagógico</b>	
<b>Antes da intervenção</b>	<b>Depois da intervenção</b>
PEE visto como responsável pela	PEE visto como interveniente no processo

elaboração/organização dos vários documentos inerentes à implementação do DL3/08.	educativo dos alunos e como um elemento importante no assegurar e orientar o desenvolvimento dos currículos.
<b>Subcategoria: Figura do grupo de EE a quem recorrem quando surgem dúvidas</b>	
<b>Antes da intervenção</b>	<b>Depois da intervenção</b>
Uma vez que não existia um PEE responsável pelo acompanhamento mais personalizado de cada aluno, sempre que surgiam dúvidas o OG recorria à representante do grupo e os PER que tinham funções de direção de turma recorriam igualmente a essa pessoa ou ao OG.	Existia um PEE como figura a quem recorriam sempre que precisavam de algum apoio.

Considerando as informações obtidas nas diferentes entrevistas e os objetivos que pretendíamos atingir com as mesmas, poderemos afirmar que houve uma mudança de atitude no que concerne à resposta educativa que os elementos do AE consideravam a mais adequada para os alunos que beneficiam da medida educativa CEI.

De uma resposta que valorizava o PEE, como elemento fundamental na veiculação de competências mais académicas, passou-se para o atendimento privilegiado em contexto de grupo turma, onde o aluno desenvolve competências gerais e competências específicas das diferentes disciplinas, tendo o PEE uma função muito importante no apoio aos PER e num apoio mais personalizado aos alunos, tal como defendem Will (1986), Stainback & Stainback (1987), Kugelmass (1995), Skrtic (1995), Vaughn & Schumm (1995), Bénard (1996), Nielsen (1999), Correia & Serrano, J. (2000), Sands et al. (2000) e Correia (2003).

No apoio que o PEE presta ao aluno privilegia-se o desenvolvimento de competências transversais, como o saber estar e o saber ser, e o desenvolvimento de competências funcionais. PEE ao abordar conteúdos de Matemática e LP fá-lo numa perspetiva de literacia, numa facilitação da resolução de problemas do dia-a-dia.

Desta intervenção resultou que os alunos desenvolveram competências gerais e específicas junto dos seus pares, contexto privilegiado para o desenvolvimento das mesmas, contribuindo ainda para o espírito de cooperação entre pares.

Poderemos ainda afirmar que desta intervenção resultou igualmente a melhoria do espírito de cooperação entre PER e PEE, contribuindo para uma efetiva relação de trabalho, cujo objetivo é proporcionar a melhor resposta educativa a estes alunos.

Analisando as respostas dos diferentes entrevistados, poderemos ainda concluir que o atendimento que era dado aos alunos, se prendia muito com a capacidade de adquirirem, ou não, competências específicas das várias disciplinas. Via-se o aluno como sujeito que vinha à escola para aprender “matéria das disciplinas”, e não como alguém que vai à escola para aprender a ser cidadão, numa sociedade em que inevitavelmente será incluído.

Os alunos, não conhecendo outra realidade, encaravam a frequência das “turmas CEI” como o seu currículo. Aquando da mudança de contexto onde estavam inseridos ou seja, passaram de um plano curricular onde estavam pouco tempo com os restantes colegas da turma para um currículo onde o seu plano curricular era semelhante ao da turma, houve alguma rejeição inicial. O facto de muitos destes alunos terem problemas comportamentais, conduziu a que adotassem algumas atitudes menos próprias em contexto de sala de aula, atitudes que foram alterando ao longo do ano letivo.

Não poderemos concluir no entanto que os alunos considerem que a resposta educativa que têm de momento seja melhor que a que tinham. A postura que adotam face à escola, não lhes permite discernir que as aprendizagens em contexto de grupo turma são importantes e que a interação com os restantes colegas é também importante no seu desenvolvimento enquanto pessoas. Gostaram de frequentar as várias áreas do plano curricular comum, querem continuar, mas não conseguimos ter uma verdadeira perceção dos alunos sobre a resposta que têm da escola e o que esperam da mesma.

Tentando intervir na resposta educativa que era dada aos alunos que beneficiavam da medida educativa CEI, devemos atender no entanto que, tal como já referido, o objetivo desta intervenção não era passar de um currículo em que para todos os alunos se eliminavam as várias áreas do plano curricular comum, substituindo-as por áreas lecionadas por PEE em contexto de “turma CEI”, para uma resposta em que todos os alunos frequentavam todas as áreas do plano curricular comum. Pretendia-se sim que, todos os alunos tivessem o seu currículo específico individual, que seria traçado de acordo com o seu perfil de funcionalidade.

Através de outras fontes de informação, conseguimos obter dados relativos à construção do currículo, dos vários alunos que beneficiam de um CEI.

## Análise documental

As primeiras visitas ao AE tiveram como objetivo analisar toda a documentação inerente à implementação do DL3/08. Com estas visitas pretendíamos obter dados que, de algum modo, nos ajudassem a perceber a organização deste estabelecimento de ensino no que concerne à resposta educativa dada aos alunos com NEEP.

Nessa primeira análise, de que resultou um relatório que foi apresentado ao OG, concluímos que havia necessidade de reformular alguns modelos de documentos e refletir sobre o seu preenchimento, uma vez que, por exemplo, o PEI, tratava-se de um documento com pouca informação e que se resumia a um conjunto de intenções, não se podendo afirmar como o documento de trabalho que deveria ser. No processo dos alunos encontrava-se ainda o programa das várias disciplinas que os alunos tinham em contexto de “turmas CEI”, disciplinas essas que eram lecionadas pelos PEE.

Analisando as programações traçadas, observa-se que os conteúdos que eram lecionados resumiam-se a compilações dos programas do 1º CEB das áreas de LP, Matemática e Estudo do Meio, adequados por isso a essa faixa etária. Sendo que, alguns destes conteúdos eram abordados em algumas disciplinas do plano curricular comum, nomeadamente LP, Matemática, CN, HGP, os mesmos deveriam ser adquiridos nesse contexto, até porque é o contexto onde se encontram o seu grupo de pares.

No decorrer da intervenção feita no AE outros documentos foram analisados. De seguida expõem-se as informações obtidas através desta técnica de recolha de informação.

O quadro que se segue ilustra o plano curricular dos alunos que beneficiam da medida educativa CEI, após a intervenção. Antes da intervenção todos os alunos que beneficiavam da medida educativa CEI frequentavam com a turma as disciplinas de expressões e algumas áreas curriculares não disciplinares. Depois eram agrupados em pequenas turmas, de alunos com CEI, onde tinham outras disciplinas. PEE lecionavam Português Funcional; Cálculo Funcional; Mundo Atual e Estudo do Meio a estas turmas, avaliando quantitativamente. Tinham ainda, Informática e Inglês, inseridos nestas turmas.

Quadro V – Plano curricular dos alunos que beneficiam da medida educativa *currículo específico individual*<sup>7</sup>

<b>Aluno</b>	<b>Disciplinas que frequentam com o grupo turma em 2010/11</b>	<b>Outros apoios / respostas</b>
5º	Todas	45min – apoio de PEE (apoio extra horário) 45min – Matemática (apoio extra horário) PEE acompanha o aluno às disciplinas de LP e Matemática (primeiros 45min de cada bloco)
6º	EVT; EF; EM; Área de Projeto (AP); Formação Cívica (FC); Educação Moral Religiosa e Católica (EMRC); Inglês	4x90min – apoio de PEE 45min – EM (apoio extra horário) 90min – horto fruticultura Par pedagógico em EF e EVT
6º	Todas	90min – apoio de PEE PEE acompanha aluno às disciplinas de LP e Matemática (45min cada disciplina)
6º	Todas	Mesmo que anterior
6º	Todas	Mesmo que anterior
6º	Todas, exceto Matemática	90min – apoio de PEE PEE acompanha aluno na disciplina de LP (90min) Par pedagógico em EF e EVT
7º	Todas	45min – apoio de PEE Educação Especial acompanha aluno LP e Matemática (45min cada disciplina)
7º	Todas	90min – apoio de PEE PEE acompanha aluno nas disciplinas de LP e Matemática (45min cada disciplina)
7º	Todas, exceto LP,	6x45min – apoio de PEE

<sup>7</sup> A avaliação dos alunos cumpre o estipulado no Despacho normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro

	Matemática e Inglês	
7º	Todas, exceto LP, Matemática e Inglês	6x45min – apoio de PEE 45min – programa de tutoria
7º	EV; ET; EF; EM; Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC); AP; FC	8x45min – apoio de PEE 2x45min – Expressão plástica 45min – EM (apoio extra horário) 90min – EV (apoio extra horário) Par pedagógico em EF (90min)
7º	Todas	45min – apoio de PEE PEE acompanha aluno nas disciplinas de LP e Matemática (45min cada disciplina)
8º	História; Geografia; CN; AP; Estudo Acompanhado (EA); FC; EM; EMRC; EF; EV; ET	2x90min – apoio de PEE TIC e Inglês em pequeno grupo Desenvolve o seu Plano Individual de Transição num café minimercado
8º	História; Geografia; CN; AP; EA; FC; EM; EMRC; EF; EV; ET	2x90min – apoio de PEE TIC e Inglês em pequeno grupo Desenvolve o seu Plano Individual de Transição no bufete
8º	História; Geografia; CN; AP; EA; FC; EM; EMRC; EF; EV; ET	2x90min – apoio de PEE TIC e Inglês em pequeno grupo Desenvolve o seu Plano Individual de Transição num Centro Social Paroquial (apoio a crianças)
8º	História; Geografia; CN; AP; EA; FC; EM; EMRC; EF; EV; ET	2x90min – apoio de PEE TIC e Inglês em pequeno grupo Desenvolve o seu Plano Individual de Transição na área da construção civil
8º	História; Geografia; CN; AP; EA; FC; EM; EMRC; EF; EV; ET	2x90min – apoio de PEE TIC e Inglês em pequeno grupo Desenvolve o seu Plano Individual de Transição no ginásio

8º	História; Geografia; CN; AP; EA; FC; EM; EMRC; EF; EV; ET	2x90min – apoio de PEE TIC e Inglês em pequeno grupo Desenvolve o seu Plano Individual de Transição numa loja de animais
8º	História; Geografia; CN; AP; EA; FC; EM; EMRC; EF; EV; ET	2x90min – apoio de PEE TIC e Inglês em pequeno grupo Desenvolve o seu Plano Individual de Transição num café
9º	História; Geografia; CN; EM; EF; TIC; AP; EA; FC; EMRC	2x90min – apoio de PEE TIC e Inglês em pequeno grupo Desenvolve o seu Plano Individual de Transição num cabeleireiro

Da análise das sínteses descritivas do 1º e do 2º período, bem como dos respetivos registos de avaliação e ainda da análise dos relatórios elaborados no final do ano letivo, obtivemos dados relativos ao desenvolvimento de competências gerais, informações que se resumem no Quadro VI (alguns documentos tinham pouca informação pertinente para o estudo em questão e alguma da informação era contraditória de documento para documento).

No anexo III encontra-se o resumo da informação contida nas sínteses descritivas e nos registos de avaliação dos alunos, bem como os excertos dos relatórios de final de ano.

Quadro VI – Dados relativos ao desenvolvimento de competências gerais

Aluno	Dados relativos ao desenvolvimento de competências gerais	
5º	Melhorou: Relacionamento interpessoal Autoestima	Não melhorou: Capacidade de controlar níveis de ansiedade
6º	Melhorou: Relacionamento interpessoal Atitudes em sala de aula	
6º	Melhorou:	

	Relacionamento interpessoal Atitudes em sala de aula Autoestima Autoconceito Empenho Responsabilidade	
6º	Melhorou: Relacionamento interpessoal Autoestima	
6º	Melhorou: Autoestima Redução níveis de ansiedade	
6º	Informações contraditórias nos diferentes documentos	
7º	Melhoras pouco significativas: Relacionamento interpessoal Atitudes em sala de aula	
7º	Informações contraditórias nos diferentes documentos	
7º	Melhorou: Relacionamento interpessoal Atitudes em sala de aula Redução níveis de ansiedade	
7º	Melhorou: Relacionamento interpessoal Atitudes em sala de aula Capacidade de organização Empenho Autonomia	
7º	Pouco interessado/motivado para as atividades escolares Falta de assiduidade Atitudes em sala de aula – dados contraditórios nos diferentes documentos	
7º	Melhorou: Autonomia	Não melhorou: Relacionamento interpessoal



		Atitudes em sala de aula Capacidade de organização
8º	Melhorou: Relacionamento interpessoal Autoestima Autoconceito Empenho Responsabilidade	
8º	Aluna com competências que lhe permitem fazer o seu percurso educativo num Curso de Educação e Formação – deixará de usufruir da medida educativa CEI	
8º	Melhorou: Relacionamento interpessoal Autonomia	
8º	Não melhorou: Capacidade de organização Autonomia	
8º	Melhorou: Autonomia	Melhorou ligeiramente: Atitudes em sala de aula
8º	Melhorou: Atitudes em sala de aula Capacidade de organização Empenho Nota: Aluno com competências que lhe permitem fazer o seu percurso educativo num Curso de Educação e Formação – deixará de usufruir da medida educativa CEI	
8º	Melhorou: Relacionamento interpessoal Atitudes em sala de aula	
9º	Melhorou: Relacionamento interpessoal Capacidade de organização Autoestima	

	Autoconceito Responsabilidade Nota: Aluna com competências que lhe permitiriam ter feito o seu percurso educativo num Curso de Educação e Formação
--	--

Através de análise documental, mais concretamente as fichas de avaliação realizadas por 8 alunos, tentámos obter informações relativas às competências específicas adquiridas nas várias áreas do plano curricular comum<sup>8</sup>.

O quadro que se segue expressa as informações obtidas.

Quadro VII – Dados obtidos através da análise das fichas de avaliação

<b>Aluno</b>	<b>Disciplinas que frequenta com o grupo turma</b>	<b>Disciplinas em que, inequivocamente, adquiriu competências específicas</b>
5º	Todas	Todas
6º	Todas	Todas
6º	Todas, exceto Matemática	CN e HGP
7º	Todas, exceto LP, Matemática e Inglês	Todas
7º	Todas	Todas (sabendo que os testes de LP e Matemática fez com o apoio da PEE)
8º	História; Geografia; CN; AP; EA; FC; EM; EMRC; EF; EV; ET	Todas que fez teste (História; Geografia; CN)
8º	História; Geografia; CN; AP; EA; FC; EM; EMRC; EF; EV; ET	Todas que fez teste (História; Geografia; CN)
9º	História; Geografia; CN; EM; EF; TIC; AP; EA; FC; EMRC	Todas que fez teste (História; Geografia; CN; TIC)

Das informações obtidas através da análise documental, poderemos afirmar que houve uma alteração face à organização do plano curricular de cada aluno. Observando os dados contidos no do Quadro V, podemos concluir que o plano curricular não é igual para todos

<sup>8</sup> Em alguns casos o PER esteve sentado com o aluno no decorrer do teste, lendo-lhe as diferentes questões.

os alunos, tendo sido definido com base na avaliação do perfil de funcionalidade de cada um, não se tendo passado de uma resposta educativa que privilegiava o atendimento em sala de apoio para uma resposta inflexível, em que todos os alunos deveriam ser incluídos na sala de aula. Este pressuposto é defendido, tal como se pode ver no enquadramento teórico, por Will (1986), Stainback & Stainback (1987), Rief e Heimborge (2000) e Correia (1997;2003;2008).

Houve uma sensibilização para que não houvesse eliminação de áreas do plano curricular comum no início de frequência do 5º ano. Sendo alunos que nunca experienciaram o ensino por disciplinas, deveria haver um período em que os mesmos deveriam ser incluídos em todas as áreas com o grupo turma e, após uma avaliação detalhada desta resposta educativa, equacionar-se-ia a alteração do plano curricular do aluno. Analisando o quadro, podemos concluir que esta sugestão foi implementada - o aluno do 5º ano frequenta todas as áreas do plano curricular comum.

O Quadro VI mostra-nos que a participação dos alunos nas várias áreas do plano curricular comum conduziu a que, dos 20 alunos que beneficiam da medida educativa CEI e que foram incluídos nas várias áreas do plano curricular comum:

- 13 Adquiriram competências gerais;
- 2 Não poderemos considerar que adquiriram competências gerais;
- 2 Não temos dados concludentes;
- 3 Detetou-se que o seu perfil de funcionalidade lhes permitem usufruir de uma medida educativa menos restritiva e prosseguir o percurso escolar num Curso de Educação e Formação (uma aluna encontrava-se no 9º ano por isso deixará de frequentar a escolas – esta aluna foi claramente prejudicada pela resposta educativa que a escola lhe proporcionou).

Analisando o quadro VI, podemos concluir que, de um modo geral, os alunos adquiriram algumas competências específicas nas várias áreas que participaram com o grupo turma. Não podemos fazer inferência em relação às competências específicas adquiridas no modelo anterior, uma vez que não temos dados que nos forneçam essa informação. Com os dados obtidos, apenas nos é permitido comparar os conteúdos que se propunham trabalhar nas chamadas “turmas CEI” e os conteúdos que foram trabalhados

em contexto de grupo turma, considerando estes últimos mais adequados à faixa etária dos diferentes alunos.

No que concerne à aquisição de competências gerais, parece-nos que não deverá haver termo de comparação uma vez que, no modelo anterior, estes alunos eram retirados do seu grupo de referência, na maior parte do seu horário letivo.

#### Observação participante / conversas informais

Estas técnicas de recolha de informação foram consideradas, por nós, como o meio muito rico de obter dados para o estudo em questão.

De seguida transcrevemos as informações mais pertinentes, obtidas por estas técnicas.

Quadro VIII – Dados obtidos através da observação participante / conversas informais

<b>Momento da obtenção de dados</b>	<b>Informações obtidas</b>
Sessões de sensibilização para professores do 2º e 3º CEB	<p>PER resistem à inclusão dos alunos nas suas disciplinas.</p> <p>PER centravam-se muito na transmissão de saberes de natureza conceitual, como obstáculo à inclusão destes alunos nas suas disciplinas.</p> <p>PER revelam algum desconhecimento face às reais capacidades dos alunos.</p> <p>PEE que já lecionavam no AE adotam a mesma postura dos PER.</p>
Reuniões com grupo de EE	<p><b><u>Decorrer do ano letivo 2009/10</u></b></p> <p>Dificuldade na construção dos documentos inerentes à implementação do DL3/08.</p> <p>Resistência à mudança de práticas - por parte dos PEE que já</p>

	<p>lecionavam no AE.</p> <p>Vontade de mudar - por parte dos PEE que lecionavam no AE pela 1ª vez.</p> <p><b><u>Final do ano letivo 2009/10</u></b></p> <p>Feito um trabalho de sensibilização, no final do ano letivo todos foram unânimes de que teria de haver mudança.</p> <p>Necessidade de apoio na organização da distribuição dos alunos pelos PEE / horários / distribuição por turmas.</p> <p>Dificuldade na definição do plano curricular dos alunos.</p> <p><b><u>Início do ano letivo 2010/11</u></b></p> <p>PEE que já lecionavam no AE sentem alguma dificuldade no que concerne à articulação com os PER e vacilam face à inclusão destes alunos nas várias áreas do plano curricular comum.</p> <p><b><u>Decorrer do ano letivo 2010/11</u></b></p> <p>No primeiro período notou-se alguma resistência por parte dos PEE que já lecionavam no AE, resistência essa que se reduziu no decorrer do ano letivo.</p> <p>PEE apresentam alguma dificuldade em aplicar o Despacho normativo nº6/2010, de 19 de fevereiro - conduziu a dificuldade no processo de avaliação.</p> <p><b><u>Final do ano letivo 2010/11</u></b></p> <p>Todos são de opinião que a mudança na organização de</p>
--	---

	<p>atendimento aos alunos que beneficiavam da medida educativa CEI se traduziu de uma forma positiva para os mesmos.</p> <p>“Foi proporcional a satisfação dos alunos face à satisfação dos professores”.</p> <p>Quando questionadas sobre o que achavam da perceção dos alunos e dos PER quanto a inclusão nas várias áreas do plano curricular comum, esta foi a frase proferida por uma das PEE que já lecionava no AE.</p> <p>Foram agendadas reuniões com os técnicos que acompanham os alunos e que contribuíram para a avaliação das funções do corpo.</p>
Reuniões com PEE (individualmente)	<p><b>Final do ano letivo 2009/10:</b></p> <p>PEE, que já lecionavam no AE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não sabem fazer avaliações aos alunos por referência à CIF-CJ;</li> <li>• Sentem-se angustiados com as mudanças que vão ser implementadas;</li> <li>• Apresentam alguma dificuldade no trabalho de articulação com os PER.</li> </ul> <p>PEE, que lecionavam pela primeira vez no AE, disponibilizam-se para apoiar as colegas no decorrer do ano letivo seguinte.</p>
Reuniões com a PEE que acompanha aluno do 5º e 7º ano	<p><b>Informações Gerais:</b></p> <p>Alguns PER resistem mais à mudança do que outros.</p> <p>Alguns alunos têm dificuldade em manter-se em sala de aula (1º período de 2010/11).</p>

	<p><b>Aluno do 5º ano:</b></p> <p>Apresenta muitas dificuldades na disciplina de Matemática, mas rejeita não frequentar a disciplina com o grupo turma, perguntando se estava de castigo.</p> <p>PER de Matemática é substituída e aluno cria grande empatia com a mesma e empenha-se imenso – consegue fazer algumas atividades semelhantes ao grupo turma.</p> <p>OG disponibiliza 45 minutos de apoio pedagógico personalizado por PER de Matemática para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;</li> <li>• Antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma;</li> <li>• Reforço e desenvolvimento de competências específicas.</li> </ul> <p>Comportamentos do aluno alteram no decorrer do ano letivo – de uma postura alheada em sala de aula passa a adotar uma postura de maior concentração e empenho.</p> <p>Aluno integrado na turma.</p> <p><b>Aluna do 7º ano:</b></p> <p>Conselho de Turma empenhado em que a aluna se sinta “incluída”.</p> <p>Aluna apresenta dificuldades em interagir com colegas e professores.</p> <p>Encarregada de educação incentiva aluna a isolar-se.</p>
--	--

	<p>Reuniões com encarregada de educação e aluna conduzem a alteração de postura.</p> <p>No final do ano letivo aluna já se encontra mais integrada no grupo turma.</p>
Reuniões com Encarregados de Educação	<p><b>Aluno do 5º ano:</b></p> <p>Encarregada de educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não tem consciência das dificuldades do seu educando;</li> <li>• Não entende o que é um CEI, medida educativa que o seu filho beneficia, nem as consequências desta medida na certificação do seu educando;</li> <li>• Não consegue explicar as expetativas que tem face à escola e à reposta que esta dá ao seu educando.</li> </ul> <p><b>Aluna do 7º ano:</b></p> <p>Encarregada de educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adota uma postura muito desconfiada face a tudo que diga respeito à sua educanda;</li> <li>• Não entende o que é um CEI, medida educativa que a sua filha beneficia, nem as consequências desta medida na certificação da sua educanda;</li> <li>• Não incentivava a sua educanda a relacionar-se com os colegas da turma, mudando de atitude apenas no decorrer do 2º período;</li> <li>• Reconhece que a filha “está mais feliz este ano” e gosta de vir para a escola mas, não consegue explicar as expetativas que tem face à escola e à reposta que esta dá à sua educanda.</li> </ul>
Reuniões com OG	<p>Confiam no trabalho proposto, apoiando o seu desenvolvimento.</p> <p>Disponibilizam os recursos necessários à implementação deste Projeto.</p>



	Estiverem sempre disponíveis para nos receber e reunir, mesmo quando não se agendava uma reunião formal.
Reuniões de Conselho de Turma 5º ano	<p><b>Reunião de início de ano:</b></p> <p>Professores mostram pouco à vontade com a presença de alguém estranho na reunião.</p> <p><b>Reunião intercalar do 1º período:</b></p> <p>Professores referem que o aluno obtinha “mais aprendizagens” se estivessem num ambiente com menos alunos, com um ensino mais individualizado.</p> <p><b>Reunião final do 1º período:</b></p> <p>São apontados falta de saber estar.</p> <p>Alguns professores continuam a resistir à permanência do aluno nas suas disciplinas.</p> <p><b>Reunião intercalar do 2º período:</b></p> <p>Professores referem que o aluno tem melhorado a atitude em sala de aula:</p> <p>“Está mais atento”</p> <p>“Já faz algumas coisas”</p> <p>“Mudou bastante”</p> <p>Só uma professora continua a resistir à permanência do aluno na sua disciplina - “A minha disciplina é a mais difícil do 5º ano, até os outros têm dificuldades, este não faz nada”.</p> <p><b>Reunião final do 2º período:</b></p> <p>Professores avaliam o aluno e não existe qualquer comentário sobre a sua permanência na sala de aula, apenas referem a melhoria no que concerne ao saber estar. Aluno tem positiva a todas as disciplinas.</p> <p><b>Reunião final do 3º período:</b></p> <p>Questionados um a um, todos admitem que o aluno adquiriu competências específicas e gerais em sala de aula.</p> <p>Todos referem que o aluno deve continuar a frequentar as</p>

	disciplinas (PEE deve continuar a acompanhar aluno nas disciplinas de LP e Matemática).
Reuniões de Conselho de Turma 7º ano	<p><b>Reunião de início de ano:</b> Professores mostram algum receio face à inclusão da aluna nas suas disciplinas.</p> <p><b>Reunião intercalar do 1º período:</b> Professores referem que aluna se afasta da restante turma.</p> <p><b>Reunião final do 1º período:</b> Professores apontam, como entrave à real inclusão da aluna nas suas disciplinas, a dificuldade que a mesma apresenta em lidar com os colegas da turma.</p> <p><b>Reunião intercalar do 2º período:</b> Apontam melhoras na relação da aluna com os colegas.</p> <p><b>Reunião final do 2º período:</b> Aluna continua a revelar progressos no relacionamento com a restante turma.</p> <p><b>Reunião final do 3º período:</b> Questionados um a um, todos admitem que a aluna adquiriu competências específicas e gerais em sala de aula.</p> <p>Todos referem que a aluna deve continuar a frequentar as disciplinas que fizeram parte do seu plano curricular comum.</p>
Conversas informais	<p>PEE que já lecionavam no AE sentem dificuldade no trabalho com os PER.</p> <p>Alguns PER resistem à permanência dos alunos nas suas disciplinas.</p> <p>Alguns PER questionam participação de um elemento pertencente a uma EAE nas reuniões de Conselho de Turma.</p> <p>Alguns PEE e PER sentem a presença de um elemento</p>

	<p>pertencente à EAE como alguém que vem criticar o trabalho desenvolvido e impor mudanças.</p> <p>PEE e PER mudam atitude, face à presença de um elemento da EAE a acompanhar o processo de mudança, no que concerne à organização da resposta educativa dos alunos que beneficiam da medida educativa CEI.</p> <p>PEE e PER consideram que o projeto contribuiu para a alteração da resposta educativa que era dada aos alunos que beneficiavam da medida educativa CEI, resposta essa que é tida como salutífera para os alunos.</p>
--	---

Observando as informações obtidas nos momentos de observação participante e conversas informais e cruzando estes dados com os obtidos com as outras técnicas de análise, poderemos concluir que os mesmos são coincidentes.

Intervenientes no processo educativo dos alunos resistem à alteração de organização de atendimento aos alunos com CEI, mas acabam por considerar que a alteração se traduziu por uma mais-valia para os mesmos, tendo contribuído para o seu desenvolvimento biopsicossocial.

No decorrer do desenvolvimento do projeto foram sentidas algumas dificuldades que, num espírito de interajuda, foram sendo resolvidas, contribuindo assim para o aumento do sentimento de cooperação entre os vários intervenientes no processo educativo dos alunos.

### Diário de campo

Várias foram as anotações feitas para que todas as informações ficassem registadas e posteriormente pudessem ser evocadas e utilizadas no trabalho.

## **Conclusões**

---

A educação inclusiva configura, sem quaisquer dúvidas, um instrumento social de extraordinária relevância no mundo atual. Dos seus resultados poderão advir mais-valias consideráveis no que toca à qualidade (por que não felicidade?) de vida das novas gerações. Neste contexto, as escolas inclusivas terão, obviamente, um papel determinante. É, pois, um imperativo crucial diligenciar-se para que a generalidade dos estabelecimentos de educação e de ensino se tornem, sob o ponto de vista organizacional e funcional, mais inclusivos.

Nesta perspetiva, o presente trabalho parece, então, consubstanciar um modesto contributo para que a o atendimento dos alunos que beneficiam da medida educativa CEI se organize segundo um princípio subjacentes à educação inclusiva – educação no meio o menos restritivo possível.

Efetivamente, a consulta bibliográfica coexistiu, desde o primeiro momento, com o desenrolar das diferentes atividades. Nesta altura julga-se, não sem fundamento, que se encontrou, com base em inúmeras fontes, um modelo coerente de atendimento aos alunos que beneficiam da medida educativa CEI. O essencial do projeto está conseguido, ou seja, estão lançados e fortificados os alicerces de base em que se julga assentar a construção de uma escola inclusiva, mais concretamente, a resposta educativa que os alunos de CEI beneficiam. O corte de áreas do plano curricular comum na transição do 1º para o 2º CEB não será certamente o caminho a seguir. Pelo menos, é esta a convicção pessoal, cuja base de sustentação decorre do conhecimento que, no presente ano letivo, os alunos que frequentam o 5º ano de escolaridade com a medida educativa CEI, frequentam todas as áreas do plano curricular comum e os restantes alunos, que beneficiaram de um atendimento dentro desta orientação no ano letivo passado, mantém a mesma resposta.

Conseguiu-se assim que apenas se cortassem áreas do plano curricular comum três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, uma vez que, tal como se pode ler no ponto 1, do artigo 14º, do DL3/08, para estes alunos deve a escola “complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional”. Mais uma vez se salvaguarda, tal como defendido na pesquisa bibliográfica realizada, que a frequência de todas as áreas do plano curricular comum

poderá não ser a resposta ideal para todos os alunos, cada situação deverá ser tida como única e analisada com todo rigor pela equipa que acompanha o aluno.

Entendendo-se que a realidade social atual clama, de modo evidente, por um clima geral de maior e mais genuína solidariedade e igualdade entre as pessoas (valores supremos do ideal da inclusão), urge que as escolas se estruturem e organizem para a consecução gradual e eficiente das práticas efetivas de uma educação inclusiva. Nesta perspetiva - e em termos inevitavelmente sumários – julgámos ter conseguido:

- Reforçar a cultura de cooperação e de colaboração de modo a que se deixe de falar dos *meus alunos* e se passe a considerar os *nossos alunos*;
- Considerar a sala de aula como o meio privilegiado onde os alunos adquirem não só competências específicas mas também competências gerais, abandonando assim o conceito de sala de aula onde apenas se adquirem saberes conceituais;
- Enquadrar o funcionamento da educação especial, nas práticas de uma interação convergente, que envolve, de modo esclarecido, todos os intervenientes no processo educativo, na procura do encontrar das respostas apropriadas a cada aluno com NEEP;
- Aumentar o espírito de cooperação entre os alunos com e sem NEEP;
- Contribuir para a formação de equipas multidisciplinares responsáveis por acompanhar o processo educativo dos alunos.

Sendo assim, os percursos e práticas seguintes, serão percorridos, certamente, com uma confortável margem de segurança. Acrescente-se, a propósito, que as mudanças ensaiadas, nomeadamente, aquelas que a realidade de então reclamava como prioritárias, foram implementadas com assinalável êxito.

Porém, persiste um certo sentimento pessoal de que, muito do que resultou deste trabalho, poderá ser passível de aplicação relativamente similar noutros contextos.

O que parece mais específico para cada uma das eventuais situações é, precisamente o processo de identificação dos percursos já concretizados naquele contexto, uma vez que aqueles serão por natureza singulares e, consequentemente, diferentes de caso para caso.

Assim, considera-se que a identificação do ponto em que se situa cada escola, no que concerne ao atendimento prestado aos alunos com CEI, configura, naturalmente, um dado de suma importância.

Estabelecendo-se, agora, um paralelismo com o modo de funcionamento das nossas escolas, julga-se ser de inferir que a realidade portuguesa está, ainda, bastante distanciada dos pressupostos altitudinais, conceptuais e procedimentais característicos das organizações escolares com orientação inclusiva. Para fundamentar esta afirmação refira-se que das 19 unidades de gestão que foram monitorizadas no decorrer do ano letivo 2010/11 pela EAE (não foram monitorizados os Colégios e não estão a ser consideradas aqui as escolas que não têm alunos com CEI ou que têm apenas no ensino secundário), em apenas duas os alunos frequentam todas as áreas do plano curricular comum com o grupo turma, com as limitações impostas pelo perfil de cada aluno, tal como sugere a bibliografia. Uma destas escolas, é a escola em que se implementou este projeto. Em nove escolas os alunos vão às disciplinas de CN, HGP, História e Geografia e em 8 escolas os alunos apenas vão às disciplinas de expressões e algumas áreas curriculares não disciplinares. Das 21 escolas monitorizadas e que têm alunos que beneficiam da medida educativa CEI, em 18 escolas o PEE assume funções do PER ao trabalhar com os alunos as competências específicas das várias áreas do plano curricular comum.

Perante o exposto, poderemos perentoriamente afirmar que, há pois que lutar, em todas as frentes, pela inclusão dos alunos com NEEP, concretamente os alunos que beneficiam da medida educativa CEI, em mais áreas do plano curricular comum. Não é, seguramente, uma luta fácil e com a vitória garantida.

Enquanto elemento da EAE algumas vitórias já foram conseguidas. A realidade no ano letivo 2011/12 não é a que aqui ficou exposta. Na maioria dos AE, os alunos já vão a mais áreas do plano curricular comum, não temos no entanto dados para concretizar esta afirmação.

Poderíamos então afirmar que este trabalho poderia ter continuidade...alargar o trabalho que foi realizado num AE a outros AE, que igualmente estejam a necessitar de um “amigo crítico”, para dar o pequeno empurrão que necessitam....

Pelo que se pode deduzir da experiência resultante deste trabalho, pensa-se que, para a consecução de projetos similares, se deve privilegiar a estratégia da observação participante, recorrendo ainda à figura do “amigo crítico”. Tal opinião, fundamenta-se no pressuposto de que, se torna determinante o facto de que a comunidade estudada sinta que está perante alguém que quer cooperar *por dentro* para ajudar a mesma a conseguir mais e melhores resultados para os alunos, ali atendidos.

A revisão bibliográfica e o trabalho desenvolvido, permitiram reforçar a importância da inclusão das crianças com NEE nas salas de aula regulares. E quem ganha com a inclusão? Ganham todos:

- Ganham as crianças com NEEP, que têm a oportunidade de usufruir de um recurso da sua comunidade, de vivenciar a riqueza do espaço escolar, de conviver com os colegas que lhes oferecem modelos de ação e aprendizagem;
- Ganham também as outras crianças, que aprendem a conviver com a diversidade, aprendem a respeitar e a conviver com a diferença. Serão, certamente, adultos muito melhores, muito mais flexíveis;
- Ganham os educadores, que enriquecem a sua formação e a sua prática, pelo crescimento que o desafio de educar a todos lhes proporciona;
- Ganham as famílias, que passam a ver o seu filho como um cidadão que tem direito de partilhar dos recursos da sua comunidade;
- Ganha, em última instância, a comunidade como um todo, que se torna um espaço mais democrático, que entende que todos os seus membros são igualmente dignos.

Provavelmente, nada haverá de mais gratificante, do que cada um de nós usufruir, em pleno, um sentimento simultâneo e interativo de *pertença* e de *aceitação* em relação a cada grupo social em que desenvolvemos, no dia-a-dia, a nossa interação pessoal, social ou laboral. O contrário, ou seja, a rejeição, provocará, obviamente, uma sensação de indescritível frustração que se assemelhará a uma percepção extrema de *vida vazia*, despida, obviamente do sentido de felicidade que é, em suma, aquilo que cada ser humano mais almeja e procura ao longo da sua vivência.

Encontrado o caminho, temos de caminhar....



## **Bibliografia**

---

## Referências

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação especial (2005). Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico – Relatório Síntese.

Albarello, L. et al. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bénard da Costa, A. (1996) A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. *Inovação*,9, 151-163.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

Coll, C., et al. (2000). *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.

Correia, L.M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. & Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Inclusão*, 1, 31-35.

- Correia, L.M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores* (2ªEd.). Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito-teoria e prática* (3ª ed.) Oeiras: Celta Editora.
- Kavale, K. A., Forness, S.R. (1999). Effectiveness of Special Education. In C. R. Reynolds and T. B. Gutkin (Eds.), *The Handbook of School Psychology* (3rd. ed.pp.984- 1024). New York: Wiley.
- Kugelmass, J. (1995). Educating Children With Learning Disabilities in Foxfire Classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 28(9), 545-553.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. 2.ªed.Lisboa: Instituto Piaget.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula – Um guia para professores*. Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Rief, S. & Heimbuge, J. (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Sands, D., Kozleski, E. & French, N. (2000). *Inclusive Education for the 21<sup>st</sup> Century: A New Introduction to Special Education*. Wadsworth: United States of America.

Silva, C. (2007). *Teorias da aprendizagem: para uma educação baseada na evidência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Stainback, W. & Stainback, S. (1987). Integration versus cooperation: A Commentary on “Educating Children With Learning Problems: A Shared responsibility”. *Exceptional Children* 53, 66-68.

Swaffield, S. (2002). Contextualising the Work of the Critical Friend. 15th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Copenhagen, 3rd – 6<sup>th</sup> January, 2002, a paper presented within the symposium: ‘*Leadership for Learning: the Cambridge Network*’ University of Cambridge Faculty of Education, UK

Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Vaughn, S., & Schumm, J. (1995). Responsible Inclusion for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (5), 264-270.

Vaughn, S., Elbaum, B. & Schumm, J. (1996). The effects of Inclusion on the Social Functioning of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (6), 598-608.

Will, M. (1986) Education Children with Learning Problems: A Shared Responsibility *Exceptional Children* Feb 410-415.

## **Webgrafia**

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien (1990).

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

Declaração de Salamanca (1994)

redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\_9.pdf

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948).

[http://www.cne.pt/dl/1\\_declaracao\\_universal\\_direitos\\_homem.pdf](http://www.cne.pt/dl/1_declaracao_universal_direitos_homem.pdf)

DGIDC. Direção Regional de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011).

www.dgdc.min-edu.pt/

Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, Nações Unidas (1995)

<http://www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes/Cadernos/Caderno003.pdf>

WARNOCK, Report – Special Educational Needs, Londres (1978).

<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>

## **Legislação**

Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro – regulamenta a educação especial

Despacho Normativo nº 6/2010, de 19 de fevereiro – aborda a avaliação dos alunos que beneficiam de medidas do DL3/08



# **Anexo I**

## **Guião de Entrevista**

### Objetivos a atingir:

- Conhecer as perceções, atitudes e crenças em relação à inclusão de alunos que beneficiam da medida educativa CEI em turmas regulares, frequentando as várias áreas do plano curricular comum.
- Identificar funções e papéis dos PEE e PER.
- Conhecer aspetos da relação PEE/PER.
- Perceção dos alunos sobre a resposta que têm da escola e o que esperam da escola.



Objetivos específicos	Questões a colocar	Destinatários			
		OG	PEE	PER	Aluno
Percecionar aspetos relacionados com a dinâmica da sala de apoio	Como se organiza o trabalho na sala de apoio?	X	X	X	X
	Que competências se desenvolvem na sala de apoio? (turmas CEI / apoios mais individualizados)	X	X	X	X
Entender o motivo da organização de atendimento a alunos	Porque enveredaram por esta resposta para estes alunos?	X	X	X	
	Os alunos deverão frequentar preferencialmente a sala de apoio ou mais áreas do plano curricular comum? Justificar a resposta.	X	X	X	X
	Os alunos preferem estar na sala de apoio ou frequentar mais aulas com o grupo-turma?	X	X	X	X
Conhecer a percepção e postura face à inclusão de alunos em mais áreas do plano curricular comum	Os PER estão “preparados” para receber estes alunos na sua sala?	X	X	X	
	Os PER têm noção de como se constrói um CEI?	X	X	X	
	Que dificuldades terão os PER com a frequência das suas aulas por estes alunos?	X	X	X	
	Que atitudes tomarão os professores nas suas salas, face a estes alunos?	X	X	X	X
	Acham que os alunos têm capacidade para adquirir competências gerais e específicas nas várias disciplinas?	X	X	X	X <sup>9</sup>
	Acha que o PEE está mais preparado para trabalhar com estes alunos do que o PER?	X	X	X	
	Acha que o tipo de competências que os alunos precisam desenvolver devem ser trabalhadas pelos PEE?	X	X	X	
Conhecer a relação PEE/PER	Que tipo de apoio / colaboração é prestado pelo PEE?	X	X	X	
	A quem recorrem quando surge algum problema ou dúvida?	X	X	X	

<sup>9</sup> Na segunda entrevista tenta-se abordar o que aprenderam nas várias disciplinas que tiveram com o grupo turma.

# **Anexo II**

## **Entrevistas**

Para descrever os dados obtidos durante as entrevistas, foi feita uma análise das várias subcategorias definidas. Para facilitar a análise, a cada entrevistado demos um número:

### Entrevistas aos elementos do OG

OG1 e OG2

### Entrevista aos PEE

PEE1 (a lecionar no AE pela primeira vez);

PEE2 e PEE3 (já pertenciam ao AE).

### Entrevista aos PER

### 2º CEB

M2a e M2b - professor de Matemática do 2ºCEB - foi substituído no decorrer do 1ºperíodo, optou-se por colocar “a” no professor que realizou a primeira entrevista e “b” no professor que o veio substituir;

LP2 - professor de Língua Portuguesa do 2ºCEB;

I2 - professor de Inglês 2º CEB;

HGP - professor de História e Geografia de Portugal;

CN2 - professor de Ciências da Natureza do 2º CEB;

### 3ºCEB

M3 - professor de Matemática do 3ºCEB;

LP3 - professor de Língua Portuguesa do 3ºCEB;

I3 - professor de Inglês 3º CEB;

L2 - professor de 2ª Língua estrangeira;

H - professor de História;

G - professor de Geografia;

CN3 - professor de Ciências Naturais do 3º CEB;

CFQ - professor de Ciências Físico-Químicas.

### Entrevista aos alunos

A1 – aluno do 4º ano na primeira entrevista e 5º ano na segunda entrevista

A2 – aluno do 5º ano na primeira entrevista e 6º ano na segunda entrevista

A3 – aluno do 6º ano na primeira entrevista e 7º ano na segunda entrevista

A4 – aluno do 7º ano na primeira entrevista e 8º ano na segunda entrevista

### **Dimensão: Inclusão**

#### **Categoria: Frequência da sala de apoio com supervisão do PEE**

<b>Subcategoria: Funcionamento / Competências académicas adquiridas na sala de apoio</b>	
<b>1ª Entrevista</b>	<b>2ª Entrevista</b>
<p>OG1:</p> <p>“Não sei bem o que lá se faz, é complicado ter tantos alunos com necessidades tão diferentes...”</p> <p>“Não me parece que aprendam muito. Por muito esforço que façam os PEE, são alunos com particularidades muito difíceis e são muitos, se interessa a uns, a outros nem por isso”</p> <p>“Tem de haver um trabalho individual com estes miúdos, são todos tão diferentes. Nestas salas podia-se fazer um ótimo trabalho, mas mais específico, não é dar matéria como se fossem disciplinas.”</p> <p>OG2:</p> <p>“Poderiam funcionar bem se agrupassem os alunos de maneira diferente”</p> <p>“Aprendiam mais se estivessem nas aulas</p>	<p>OG1:</p> <p>“Este ano estiveram lá menos tempo e era um ou dois...”</p> <p>“O objetivo da sala de apoio não era propriamente adquirir competências académicas, era mais ajudar os alunos a estar na sala, controlar o comportamento...”</p> <p>“Este ano os alunos iam pouco tempo à sala de apoio. O PEE ia com eles à sala de aula e na sala de apoio era um trabalho muito circunscrito, principalmente no 2ºCEB. No 3º CEB estavam mais tempo com o PEE na sala de apoio porque também iam a menos disciplinas, mas tem lógica, já existe um desfasamento muito grande em algumas disciplinas de continuidade...e tinham o PIT”</p> <p>OG2:</p> <p>“Cada professor tem os seus alunos e dá apoio conforme as necessidades”</p> <p>“Competências académicas aprendiam nas aulas,</p>

<p>com os colegas... alguns claro...”</p> <p>“Como está não resulta. Os alunos até já andam em grupos, não se juntam aos outros... O trabalho na sala de apoio deveria ser direcionado mais para o saber estar e não assim como está...”</p>	<p>na sala de apoio aprendiam a estar na turma...”</p> <p>“Este ano a sala de apoio não se substituiu às várias disciplinas, mas o apoio do PEE é fundamental...”</p>
<p>PEE1:</p> <p>“Quando cheguei deram-me um horário para a mão, no início nem percebi. Perguntei que horário era aquele e explicaram que aquelas eram as disciplinas que ia dar aos CEI, ainda percebi menos. Só percebi realmente quando tivemos a reunião de grupo, nem queria acreditar ...”</p> <p>“É um pesadelo. Temos uma programação que não tem a mínima lógica para alguns alunos, nem sei como foi delineado que eram aquelas competências que se tinha de desenvolver. Não conheço nenhum aluno porque nunca fiz um trabalho mais direto com eles, é tudo junto, nunca tinha trabalhado assim.”</p> <p>“A função da sala de apoio não é substituir as diferentes disciplinas. Na sala deviam ser trabalhados aspetos muito diversificados. Muitas vezes o simples conversar com os alunos sobre o seu dia-a-dia, as dificuldades que estão a ter, é um trabalho mais válido que este...”</p> <p>PEE2:</p> <p>“Sempre trabalhámos assim e os alunos aprendem, faz-se um trabalho sério”</p> <p>“A função da sala é preparar estes alunos para o futuro...”</p>	<p>PEE1:</p> <p>“Não teve nada a ver com o ano passado. Senti que o meu trabalho teve impacto nos alunos. Estavam comigo na aula de apoio, alguns só 45min/semana, mas foi mais produtivo que as 22 horas que tinha na sala o ano passado com todos juntos, nunca conheci nenhum, na realidade e este ano conheço bem os meus alunos e sei o que eles conseguem ou não atingir...”</p> <p>“Este ano o trabalho que desenvolvi com os alunos na sala de apoio foi completamente diferente. Por exemplo, ensinar os alunos a tirar a senha e saber quanto dinheiro tinham de ter para a comprar..., isto eles não aprendem nas disciplinas...Tão simples, mas tão importante...”</p> <p>“Por exemplo: ensinar a comportar-se bem, como controlar o comportamento, como participar na sala...”</p> <p>PEE2:</p> <p>“Trabalhar com um ou dois alunos é sem dúvida diferente...consegue – se trabalhar mais e melhor e os alunos também estão mais interessados porque a aula é para eles, para as</p>

<p>PEE3:</p> <p>“Os alunos gostam de estar na sala de apoio, sentem-se mais confiantes porque os conteúdos são mais adaptados a eles”</p> <p>“É lá que aprendem alguma coisa...”</p>	<p>suas dificuldades...não nos dedicámos propriamente à aquisição de conteúdos de uma ou outra área”</p> <p>“Estando os alunos na sala pôde trabalhar-se aspetos mais funcionais... Numa aula estive a ensinar uma aluna os símbolos das etiquetas da roupa, aqueles que diz se podemos lavar ou não, a quantos graus, ela nem sabia para que serviam...A sala de apoio nestas coisas tem um papel muito importante. Há coisas que estes alunos não sabem e que nem vão aprender em mais lado nenhum, ali é o espaço ideal”</p> <p>“Atitudes, trabalhei muito as atitudes em sala aula. Saber estar com os outros, o respeito, a postura o trabalho de grupo...”</p> <p>PEE3:</p> <p>“Foi diferente, mais fácil para nós e melhor para eles... Eram menos, fazíamos um melhor trabalho, para cada um específico...não tínhamos de nos preocupar em ensinar aqueles conteúdos de Língua Portuguesa, Estudo do Meio...”</p> <p>“A função da sala de apoio realmente não deve ser mesmo para dar a matéria das diferentes disciplinas, tanta coisa que se pode fazer...”</p> <p>“Apercebi-me que muitos eram mais prejudicados pelo saber ser do que pelo saber fazer, insisti muito nas regras de sala de aula, respeito, relações com os outros...”</p>
<p>M2a:</p> <p>“Aí sabem o que eles conseguem aprender”</p>	<p>M2b:</p> <p>“Eu pedia à PEE para o ajudar em algumas coisas quando estava com ele na sala de apoio, funcionou muito bem...”</p> <p>“Trabalhava muito o saber estar, isso é</p>



próprias para eles...”	faziam com os alunos e eram mais competências relacionadas com o saber estar, mas para o....., por exemplo, era muito importante”
M3: “A Matemática do 3º ciclo é muito difícil, lá ainda estão a aprender o mais básico, não conseguem aprender mais...”	M3: “os alunos não frequentaram a Matemática e sei que na aula de apoio com as PEE davam uma matemática mais ligada à parte prática, por exemplo lidar com o dinheiro, economia doméstica...” “Nas reuniões preocupava-se em saber como o aluno se portava. Várias vezes no bar ouvi perguntar aos professores sobre esse aspeto. Na sala de apoio era feito um trabalho nesse sentido”
LP3: “Se mal sabem ler e escrever, na sala de apoio aprende-se outras coisas, mais práticas...”	LP3: “Não tinham Português, mas sei que com as PEE trabalhavam competências desta área, mas mais ao nível deles” “Também trabalhavam competências ligadas ao saber ser, falavam muito nisso nas reuniões, o comportamento, a relação com os outros...”
I3: “O Inglês deste nível já é muito para eles, lá aprendem outras coisas, mais uteis...”	I3: “Não tinham Inglês, nunca tiveram antes, não iam começar agora. Na sala de apoio davam-se coisas que eram mais uteis para o seu futuro, os PEE explicavam sempre o trabalho que desenvolviam, muito na base de competências ligadas com o dia-a-dia e com o saber estar em sala de aula, regras e atitudes...”
L2: “O melhor é aprenderem alguma coisa da	L2: “A PEE nas reuniões falava sobre o trabalho que



língua materna e ao nível deles só na sala de apoio”	desenvolvia na sala de apoio e era relacionado com competências mais básicas de Língua Portuguesa e Matemática e também na área de competências sociais”
H: “Devem aprender coisas mais simples na sala de apoio”	H: “Nas reuniões de Conselho de Turma os PEE explicavam o trabalho que desenvolviam com os alunos, prendia-se muito com o que se tem de saber no dia-a-dia por exemplo quando vamos às compras e até regras de educação...um trabalho muito interessante, até era bom para os outros...”
G: “Se decidiram que não iam às disciplinas é porque o que aprendem nas disciplinas na sala de apoio é o adequado para eles...”	G: “Uma das alunas tinha uma maneira de ser muito especial, a PEE fez um excelente trabalho com ela e para isso tinha de estar sozinha com ela... as aulas na sala de apoio foram muito importantes”
CN3: “Provavelmente o que aprendem na sala de apoio é o que precisam para o futuro”	CN3: “A...tinha um feitio muito particular. Isolava-se muito e no início foi complicado, o trabalho paralelo que a PEE fez na sala de apoio foi muito importante” “No fim já trabalhava em grupo com os outros e até respondia a algumas questões” “Com alguns notava-se a controle que a PEE tinha sobre eles...”
CFQ: “Se organizaram assim é porque é o melhor para os alunos”	CFQ: “Às vezes pensamos que ensinar Português e Matemática e por aí fora é o mais importante, mas quando nos deparamos com algumas





<p>OG2: “Vai ser difícil, não estão habituados, nunca os tiveram lá”</p> <p>“Os alunos não vão às disciplinas por isso os professores nunca tiveram de adequar o currículo”</p>	<p>OG2:</p> <p>“Uns tiveram mais dificuldade que outros ...e outros também tiveram mais ajuda... Notou-se que houve diferença no apoio que os diferentes PEE deram, fez toda a diferença.”</p> <p>“Quando se quer tudo se ultrapassa, há uns mais resistentes à mudança que outros...”</p>
<p>PEE1:</p> <p>“Os professores não estão habituados a ter os alunos na sala e resistem a isso, é normal, é a reação ao desconhecido... Vamos ter de os ajudar muito... muitos não fazem ideia das alterações que podem fazer ao currículo...nunca tiveram necessidade de o fazer”</p> <p>PEE2:</p> <p>“Os professores não sabem o que fazer, vai ser muito difícil...”</p> <p>PEE3:</p> <p>“Vamos ter muitos problemas... Os professores não vão conseguir trabalhar com todos e vai ser mau para estes alunos...”</p>	<p>PEE1:</p> <p>“Correu melhor do que esperava. Houve sempre alguns mais resistentes, mas no geral todos os professores conseguiram fazer um trabalho muito bom com os alunos”</p> <p>PEE2:</p> <p>“O primeiro período foi muito difícil. Os professores não estavam habituados a ter estes alunos na sala e adequar o currículo, os alunos não estavam habituados à responsabilidade de estar na sala, foi complicado. No segundo período começou a acalmar, os professores já conseguiam trabalhar com todos e, no final do 2º período e no 3º período, já nem se ouvia falar no “aluno CEI”, apenas era o aluno, como outro qualquer...”</p> <p>“Claro que houve algumas situações que não foram tão fáceis”</p> <p>PEE3:</p> <p>“Para alguns professores foi mais difícil, mas na maioria foi surpreendente. No início tiveram alguma dificuldade, mas com a nossa ajuda as coisas encarreiraram e correu muito bem ...não é</p>

	que nós não tivéssemos tido também dificuldade...”
<p>M2a:</p> <p>“Mas o que é que lhe vou ensinar?”</p> <p>LP2:</p> <p>“Vão surgir dificuldades, estamos todos cá para as resolver...”</p> <p>I2:</p> <p>“Sei que é iniciação, mas não sei como chegar ao nível deles...”</p> <p>HGP:</p> <p>“Mas o que é que eu corto, não consigo ver o que é mais importante...”</p> <p>CN2:</p> <p>“Vamos lá ver... O currículo já é simples, cortar o quê?”</p> <p>M3:</p> <p>“Vou estar a ensinar Matemática de 7ºano aos outros e a estes ensino a fazer contas? Não sei como se faz isso...”</p> <p>LP3:</p> <p>“Ensino o quê a um aluno que não sabe ler e escrever?”</p>	<p>M2b:</p> <p>“Foi uma boa aprendizagem. A ajuda da PEE foi fundamental”</p> <p>LP2:</p> <p>“Pensei que ia ter mais dificuldade, claro que a presença da PEE facilitou tudo...”</p> <p>I2:</p> <p>“Todos juntos conseguimos...”</p> <p>HGP:</p> <p>“No início foi complicado. Depois quando me disseram que eu não tinha de eliminar o que era mais ou menos importante, não havia mais ou menos importante, havia sim o que os alunos conseguiam atingir e aí era o conhecimento do dia-a-dia que me ensinava a adequar o currículo.”</p> <p>CN2:</p> <p>“Não foi muito difícil... Apenas tive de exigir menos no que concerne aos objetivos a atingir”</p> <p>M3:</p> <p>“Não tive nenhum aluno na minha disciplina”</p> <p>LP3:</p> <p>“Não frequentaram, mas para o ano já vou ter destes alunos porque os do 6ºano já foram, e foi</p>

<p>I3: “Se nunca tiveram Inglês como vou fazer agora?”</p> <p>L2: “Se não aprendem o que é que faço?”</p> <p>H: “O que é que posso cortar? Não há um mínimo?”</p> <p>G: “Dou diferente a eles?”</p> <p>CN3: “Posso por exemplo não fazer testes?” “O que é que têm de aprender?” /</p>	<p>proposto que continuem. Pelo que fui ouvindo nas reuniões de departamento aprendemos muito...”</p> <p>I3: “Os alunos não frequentaram Inglês.”</p> <p>L2: “Foi uma aprendizagem... Tive mais do que um aluno e correu bem com todos, uns melhor que outros, como os restantes alunos, mas no início não sabia bem o que tinha de fazer.”</p> <p>H: “Foi preciso fazer para aprender... Aquilo que eu achava que era muito difícil, afinal... A maioria dos alunos até tinham algumas capacidades e o que era mais complexo eu não exigia, por exemplo saber as datas de cor, não era isso que importava mas o acontecimento no geral...”</p> <p>G: “Fiquei com uma visão diferente... Achava que não sabia trabalhar com estes alunos, tinha uma ideia diferente... “ “Com alguns foi mais complicado. Nota-se a diferença de capacidade que cada um tem...”</p> <p>CN3: “Todos estamos preparados para trabalhar com estes alunos, só é preciso um empurrão...”</p>
--	---

CFQ: “Se não aprendem depois como avalio? Dou negativa?”	CFQ: “Confesso que no início...ainda bem que lá estava a PEE, sempre a dar força...e correu muito bem..., na maioria dos casos claro...”
<b>Subcategoria: Competências adquiridas nas várias áreas do plano curricular comum</b>	
<b>1ª Entrevista</b>	<b>2ª Entrevista</b>
OG1: “Vamos lá ver... primeiro é tentar que os alunos se portem bem e estejam na sala...”	OG1: “Depois deste ano ninguém pode dizer que os alunos não vão fazer nada à sala...” “Aprenderam a lidar com os outros, isso é fundamental, é com os outros que eles estão lá fora” “Alguns não fazem nada em lado nenhum...”
OG2: “Há alunos com muitas capacidades, outros nem tanto, mas acho que vai depender muito do professor”	OG2: “Acho que todos viram que a maioria dos alunos consegue aprender alguma coisa. Até se concluiu que alguns alunos foram muito prejudicados por andar estes anos todos a não frequentar as aulas. Podiam ter tido outras oportunidades, conseguimos mesmo assim salvar dois que vão para CEF, uma outra menina já sai este ano, foi tarde...quantos não terão sido prejudicados ao longo destes anos...” “Tiveram uma grande evolução no comportamento que manifestavam”
PEE1: “Cada caso é um caso, por isso é que se delineia um currículo específico individual, mas alguns destes alunos podem adquirir competências das várias disciplinas...”	PEE1: “Nas reuniões de final de ano não houve praticamente nenhum professor que tenha dito que os alunos não foram fazer nada à sala, que não tenham aprendido nada...” “Aprenderam algumas matérias das disciplinas mas, mais importante que isso, aprenderam a saber estar na escola e com os colegas”

<p>PEE2:</p> <p>“Eles não vão conseguir acompanhar e vão começar a fazer distúrbios...”</p> <p>PEE3:</p> <p>“São alunos muito fracos, que é que vão fazer lá, não vão conseguir apanhar nada...”</p>	<p>PEE2:</p> <p>“Os alunos aprenderam, não há dúvida...”</p> <p>“Alguns corria mal antes e continua a correr, não tem nada a ver com as capacidades que têm, são os interesses divergentes...”</p> <p>“Sem dúvida que mudaram a postura face à escola e ao estar com os colegas”</p> <p>PEE3:</p> <p>“Uns com mais dificuldades que outros, mas a maioria adquiriu conhecimentos nas diferentes disciplinas...e aprenderam a saber estar numa sala, as regras, o respeito pelos outros, o trabalho de grupo...”</p>
<p>M2a:</p> <p>“Os alunos nem sabem somar, o que vão fazer a Matemática?”</p> <p>LP2:</p> <p>“Eu acho que vai ser muito difícil, se nem sabem ler nem escrever...”</p> <p>I2:</p> <p>“Aprender outra Língua, não sei se conseguem...”</p>	<p>M2b:</p> <p>“Ele conseguiu fazer muita coisa como os colegas, até os ângulos ele conseguiu aprender.”</p> <p>“No início andava sempre a levantar-se, eu olhava para o quadro e quando me virava já estava noutro lado...mas mudou imenso”</p> <p>LP2:</p> <p>“O aluno do ...ano evoluiu imenso, até na comunicação na sala de aula se nota uma diferença...”</p> <p>“No fim já punha o dedo no ar quando sabia”</p> <p>“No geral todos aprenderam, disso não há dúvida...”</p> <p>I2:</p> <p>“Pode não ter aprendido tudo como os outros, a parte da gramática foi mais difícil, mas mesmo os outros não sabem tudo...”</p> <p>“Melhorou imenso o saber estar na sala”</p> <p>“Notou-se a diferença do que estava na iniciação</p>



<p>HGP:</p> <p>“Uma disciplina com tanto para memorizar...”</p> <p>CN2:</p> <p>“No 5º ano há conteúdos muito simples, mas...”</p> <p>M3:</p> <p>“É difícil, há pré-requisitos que eles não têm...”</p> <p>LP3:</p> <p>“Se não leem é difícil adquirir outras competências...”</p> <p>I3:</p> <p>“Numa disciplina em que o que se aprendeu antes é fundamental para prosseguir...”</p>	<p>e do que já tinha perdido um ano...foi pena...”</p> <p>HGP:</p> <p>“Se lhes perguntar as datas, provavelmente não sabem (se perguntar aos outros também não se lembram), mas posso dizer que enriqueceram em termos de cultura geral porque conseguiram apreender o geral dos vários capítulos”</p> <p>“Eu acho que no início o... nem me ouvia, era uma agitação, depois mudou muito, mesmo muito... aliás, foi com todos assim”</p> <p>CN2:</p> <p>“Não posso dizer que aprenderam tudo, mas uma grande parte sim, depois há o entrave a escrever, alguns têm mais dificuldade, mas a falar apercebia-se que aprenderam várias coisas...”</p> <p>“As atitudes não tem nada a ver...o início, não parava, agora no fim já não, ficava no lugar a hora toda, à tarde corria pior, mas nada como no início.”</p> <p>M3:</p> <p>“Não frequentaram a disciplina...”</p> <p>LP3:</p> <p>“Não assistiram à disciplina e entende-se, há já um desfasamento muito grande...”</p> <p>I3:</p> <p>“Não tiveram a disciplina, estariam num nível de iniciação, ia ser mau para a autoestima deles, ver ali a diferença....”</p>
---	---

<p>L2: “Se têm tantas dificuldades será que conseguem aprender mais uma Língua?”</p> <p>H: “Não sei se vão adquirir muitas competências...”</p> <p>G: “Será que conseguem aprender alguma coisa? Não tenho muita experiência e como eles não iam às disciplinas...”</p> <p>CN3: “Conheço alguns alunos e do que me pareceu a deficiência não é assim tão grave, podem sempre aprender alguma coisa...”</p>	<p>L2: “O....surpreendeu-me, aprendeu bastante. A turma era fraquinha, nem posso dizer que ele fosse o mais fraco...” “Mudou radicalmente a postura, no início nem na sala sabia estar, por fim foi completamente diferente”</p> <p>H: “A aluna do ---ano era muito sossegadinha, como estava sempre atenta conseguiu aprender mais do que eu pensava. Mesmo os alunos que tenho de outras turmas me surpreenderam, há um que nem sei se é mesmo CEI” “No início nem na sala sabiam estar, quando nos apercebíamos já tinham dado um pontapé ao colega, faziam assim coisas...e respondiam torto...Depois melhoraram, às vezes lá se distraiam...”</p> <p>G: “Fiquei surpreendida...se calhar gostou da disciplina...” “O outro aluno era diferente, mais mexido, menos educado, mas teve progressos visíveis, aprendeu menos, mas se calhar teve mais progressos que a aluna, porque ele era antissocial no início...”</p> <p>CN3: “Não entendo porque nunca frequentaram a disciplina. Tanto a..., como o...,conseguiram aprender mais que outros alunos que tive...” “O comportamento era um ponto fraco e também era preciso estar sempre em cima, mas</p>
--	--

<p>CFQ:</p> <p>“O...não estou a ver aprender o que quer que seja, mas a... e o ... até parece que têm algumas capacidades...”</p>	<p>melhorou muito”</p> <p>CFQ:</p> <p>“Tive dois alunos e os dois conseguiram aprender algumas coisas, não tudo, mas mais do que eu pensava”</p> <p>“Até a comunicação mudou, ficaram mais soltos”</p> <p>“O comportamento foi complicado no início e um deles não se dava bem com a turma, mas depois mudou”</p>
<p>Não foi contemplado uma vez que os alunos nunca tinham ido às várias áreas do plano curricular comum</p>	<p>A1:</p> <p>“Em Ciências gostei de falar dos animais e das plantas”</p> <p>“Em História aquilo de lutarem para ficar com Portugal eu gostei. Até o filho lutou com a mãe”</p> <p>“Gostei de medir ângulos com a régua redonda, eu sei que tem um nome mas não me lembro bem”</p> <p>“Sei contar em Inglês, dizer as cores...sei mais coisas, mas não me lembro agora...Ah, queres que te pergunte como te chamas e quantos anos tens, eu sei”</p> <p>“Às vezes portava-me mal, mas depois melhorei, até me deram um chocolate por causa disso...”</p> <p>A2:</p> <p>“Nas Ciências falamos do que devemos comer, o que a comida tem, do corpo...”</p> <p>“História tinha muitas datas, mas eu não tinha de saber todas. Falámos nos reis, nas guerras...”</p> <p>“O mais difícil foi Inglês e Matemática”</p> <p>“Portei-me bem, quer dizer no início nem por isso, estava sempre a ter recados na caderneta, mas depois não”</p>

	<p>A3:</p> <p>“Gostei das rochas”</p> <p>“Em Portugal já houve muitas guerras”</p> <p>“Os mapas foi giro e ver na bussola também”</p> <p>“No início não gostava muito de estar lá, não me sentia bem,...agora está melhor”</p> <p>A4:</p> <p>“O que mais gostei foi falar dos emigrantes”</p> <p>“A parte dos animais, quando lutam para comer e ter filhos...”</p> <p>“História é muita coisa. Demos quando começou a haver mais máquinas, foi muita coisa”</p> <p>“Gostei de ir às aulas, acho que me portava bem...às vezes não estava com atenção...”</p> <p>“Havia coisas muito difíceis, mas o stor dizia para ter calma, se não soubesse não fazia mal”</p>
<b>Subcategoria: Frequência de mais áreas do plano curricular comum</b>	
<b>1ª Entrevista</b>	<b>2ª Entrevista</b>
<p>OG1:</p> <p>“Foi sempre assim, eles chegavam ao 5º ano e se tinham CEI só iam àquelas disciplinas e o resto era nas “turmas CEI”</p> <p>“Nunca entendi porque faziam assim. Se no 1º ciclo estão sempre na sala não se entende porque é que quando vêm para o 5º ano cortam as disciplinas, algumas até são tão parecidas com o 1º ciclo...”</p> <p>“Alegam muito que os professores não os querem lá, não pode ser assim...”</p> <p>OG2:</p> <p>“Era ponto assente que os alunos não iam às disciplinas teóricas, acho que nem se punha essa questão...”</p>	<p>OG1:</p> <p>“Nunca iam às disciplinas e este ano notou-se que foi um erro...”</p> <p>“Fizemos muitos erros...”</p> <p>OG2:</p> <p>“A partir deste ano vai-se adotar uma postura diferente, a eliminação das disciplinas para todos os alunos acabou...”</p>

<p>“Acho que nos acomodámos. Como não iam às disciplinas não havia reclamações, tudo corria bem...mas os alunos saíram prejudicados”</p>	<p>“Não vamos pensar no que passou, vamos seguir em frente e mudar. Sem dúvida que as “turmas CEI” têm de acabar..., mas também já ninguém fala nelas”</p>
<p>PEE1:</p> <p>“Os alunos vão a muito poucas disciplinas...”</p> <p>PEE2:</p> <p>“Vão às disciplinas mais adequadas, as outras são muito teóricas, não iam entender nada...”</p> <p>PEE3:</p> <p>“Os alunos são muito fracos, não iam conseguir acompanhar a matéria”</p>	<p>PEE1:</p> <p>“Foi um grande passo, agora é andar em frente, este é o caminho...”</p> <p>PEE2:</p> <p>“Devem continuar a ir às várias disciplinas, alguns. Os casos mais graves têm de se ver bem...”</p> <p>PEE3:</p> <p>“Deve-se continuar dentro desta orientação que foi dada. Cortar apenas no final da idade limite da escolaridade obrigatória por causa do PIT, nunca logo no 5º ano...”</p>
<p>M2a:</p> <p>“Se não têm as competências necessárias para assistir às disciplinas o facto de as frequentarem só vai prejudicar a autoestima...”</p> <p>LP2:</p> <p>“Não sou a favor destes alunos frequentarem as disciplinas só porque se defende a inclusão...”</p>	<p>M2b:</p> <p>“Sei que alguns casos os problemas que os alunos apresentam são tão graves que não lhes permite aprender mesmo nada, mas noutros...antes de frequentarem não se devem tirar conclusões”</p> <p>“Sim, nesse aspeto é sempre bom, aprendem a estar com os colegas, isso é verdade”</p> <p>“Claro que deve continuar a ir a Matemática para o ano”</p> <p>LP2:</p> <p>“Devem continuar a frequentar...mas com o apoio da PEE”</p>

<p>I2: “Ir só por ir não concordo...”</p> <p>HGP: “ Não sei bem como são os alunos, mas ir a todas as disciplinas pode não ser o melhor...”</p> <p>CN2: “Não estaremos a passar dum extremo para o outro, ir a tudo...”</p> <p>M3: “Há disciplinas que são muito de cultura geral, coisas que ouvem e veem no dia-a-dia, mas matemática...”</p> <p>LP3: “Tem de se pensar bem, porque aquilo que pensámos ser o melhor pode não ser...”</p> <p>I3: “Não sei se devem ir a Inglês...”</p> <p>L2: “São muitas disciplinas...”</p> <p>H: “ Não sei bem como são os alunos, se os conhecesse talvez conseguisse ter uma opinião mais formada sobre se deviam ou não ir a mais disciplinas, no final do ano se calhar já posso falar melhor...”</p>	<p>I2: “A PEE especial ajudou imenso e acho que para o ano devem continuar a frequentar a disciplina”</p> <p>HGP: “Sim, para o ano devem continuar a frequentar”</p> <p>CN2: “Agora penso diferente. Primeiro vão a tudo, depois é que se vê ao que não devem ir”</p> <p>M3: “Não tive nenhum aluno, vamos ver para o ano como corre com os que estiveram no 6º, alguns vão frequentar, vamos lá ver...”</p> <p>LP3: “Eu entendo que estes alunos devem frequentar o máximo de disciplinas com o grupo, mas tem de se ver cada disciplina per si”</p> <p>I3: “Não tive nenhum mas, se tivessem tido Inglês desde o 5º, se calhar seria diferente...”</p> <p>L2: “Os que tive devem continuar...”</p> <p>H: “Os meus vão continuar a frequentar, já ficou no relatório”</p>
--	--

<p>G:</p> <p>“Ir a tudo não...”</p> <p>CN3:</p> <p>“Nem sei... A realidade é que nós conhecemos muito pouco os alunos para dizer se devem ou não ir a mais disciplinas, nunca estiveram connosco...”</p> <p>CFQ:</p> <p>“A tudo não...”</p>	<p>G:</p> <p>“Vou mudar a frase “cortar tudo não...”</p> <p>CN3:</p> <p>“Devem frequentar. A aluna que tive por exemplo a Português não ia e tinha lógica, mas o aluno foi prejudicado por terem cortado tanto...”</p> <p>CFQ:</p> <p>“Prejudicaram alguns alunos por nunca lhes terem permitido ir a mais disciplinas....”</p>
<p>Não foi contemplado uma vez que os alunos nunca tinham ido às várias áreas do plano curricular comum.</p>	<p>A1:</p> <p>“Quero continuar a ir às aulas”</p> <p>A2:</p> <p>“Inglês é difícil, mas quero ir”</p> <p>A3:</p> <p>“Eu quero continuar a ir às aulas”</p> <p>A4:</p> <p>“Quero ir...”</p>

<b>Subcategoria: Atitude dos alunos</b>	
<b>1ª Entrevista</b>	<b>2ª Entrevista</b>
<p>OG1:</p> <p>Os alunos não sabem estar nas salas, não estão habituados, acabam por preferir estar na sala de apoio..., mas estão sempre a faltar”</p> <p>OG2:</p> <p>“Os alunos não conhecem outra realidade...desde que vêm para o 5º ano que não vão às disciplinas mais teóricas, nem sei como vai ser agora, alguns não vão aguentar o tempo inteiro numa aula”</p>	<p>OG1:</p> <p>“Nota-se que gostam de estar na sala de aula, mais do que gostavam de estar tanto tempo nas “turmas CEI”</p> <p>OG2:</p> <p>“Antes via-se os alunos com NEEP sempre em grupo. Estavam habituados a estar nas “turmas CEI” e juntavam-se nos intervalos. Agora estão com os colegas, sem dúvida gostaram de estar com eles nas diferentes disciplinas”</p> <p>“Nos intervalos ando pela escola, falo com eles e</p>

	pergunto-lhes se estão a gostar de ir às outras disciplinas e a resposta foi positiva em praticamente todas as situações. Só um respondeu “que é que lá vou fazer?” e foi no 1º período...”
<p>PEE1:</p> <p>“Os alunos não estão habituados a estar nas salas de aula em disciplinas mais teóricas. Na sala de apoio acaba por haver mais liberdade, são menos alunos, mas mesmo assim às vezes corre mal, o que se leciona nem sempre vai ao encontro das capacidades de todos e alguns acham uma seca, dizem-nos mesmo isso...acabam por faltar.... Se o professor souber cativá-los vai correr bem, mas se começar a haver choque pode correr muito mal em alguns casos”</p> <p>PEE2:</p> <p>“Os alunos gostam de estar na sala de apoio, vão portar-se mal nas salas, vai haver muita confusão, não vão aguentar 90minutos numa sala a ouvir matéria”</p> <p>PEE3:</p> <p>“Vai ser expulsões atras de expulsões, os alunos não vão aguentar estar na sala”</p>	<p>PEE1:</p> <p>“Primeiro foi o habituar a estar numa sala...no primeiro período alguns portavam-se mal...no segundo período passaram a ser como os outros alunos, uns dias portam-se melhor outros dias pior...”</p> <p>“Um dos alunos que tive quando lhe disse que poderia acontecer de ter Matemática fora da turma ele perguntou-me porque é que ia sair da sala, se estava de castigo...”</p> <p>PEE2:</p> <p>“Adaptaram-se muito bem...”</p> <p>“Acho que se sentiram iguais aos outros”</p> <p>PEE3:</p> <p>“Foi mais fácil do que pensei...”</p> <p>“Sentiam que não eram diferentes”</p>
<p>M2a:</p> <p>“Eles preferem estar na sala de apoio...”</p>	<p>M2b:</p> <p>“A PEE disse-me que a outra professora sugeriu que o aluno tivesse a disciplina fora do grupo, com um professor de Matemática mas mais individualizado. A falar com ele o aluno disse-me mesmo que queria estar na sala com os colegas”</p>



<p>LP2:</p> <p>“Acho que eles gostam mais de estar na sala de apoio do que ir a mais disciplinas...”</p> <p>I2:</p> <p>“Sentem-se bem na sala de apoio”</p> <p>HGP:</p> <p>“Acabam por ir a algumas disciplinas e fora isso têm as disciplinas mais teóricas na sala de apoio e estão habituados assim, acho que gostam”</p> <p>CN2:</p> <p>“Não sei se aguentam estar nas salas tanto tempo”</p> <p>M3:</p> <p>“Nunca tiveram outra realidade. Quando vieram cá para a escola começaram logo a só ir a algumas disciplinas e o resto estão na sala de apoio, por isso é difícil saber se gostariam de estar mais tempo com os colegas na turma”</p> <p>LP3:</p> <p>“Se estivessem mais tempo com os colegas</p>	<p>LP2:</p> <p>“No caso dos alunos que tive via-se que gostavam de estar na sala, principalmente o do 5º ano. Para ele estar na sala era o normal, nunca estive nas “turmas CEI”</p> <p>I2:</p> <p>“O menino do 5º ano estava na sala como os outros e via-se que gostava, com os outros não foi tão fácil, no início...”</p> <p>HGP:</p> <p>“Às vezes tinham atitudes menos próprias, mas nada diferente dos outros, mas no segundo período a atitude deles mudou, melhorou o comportamento e notava-se que gostavam de estar ali...”</p> <p>CN2:</p> <p>“O aluno do 5º ano pertencia ali, ele gostava mesmo de estar com a turma. O que tinha de 6º no início estava sempre irrequieto, com o tempo mudou completamente e correu bem, ele gostava da disciplina.”</p> <p>M3:</p> <p>“Não tive nenhum aluno...”</p> <p>LP3</p> <p>“Não vinham à minha aula...”</p>
--	---

<p>na sala podia ser bom e mau. Aí estavam constantemente a perceber a diferença, seria bom?”</p> <p>I3:</p> <p>“Eles gostam de estar na sala de apoio...”</p> <p>L2:</p> <p>“A maioria destes alunos a escola não lhes diz nada, nem sala de apoio nem aulas com a turma... Faltam sempre muito e portam-se mal...”</p> <p>H:</p> <p>“Eles não querem estar na sala de aula...”</p> <p>G:</p> <p>“Preferem a sala de apoio do que a sala de aula”</p> <p>CN3:</p> <p>“Não têm regras, não sabem estar numa sala”</p>	<p>I3:</p> <p>“Eu não tive nenhum aluno mas nas reuniões de departamento falavam e sei que no início do ano foi muito complicado, mas depois a atitude dos alunos mudou completamente.”</p> <p>L2:</p> <p>“Não tive problema nenhum com estes alunos que não tivesse com os outros...”</p> <p>H:</p> <p>“Uns portam-se melhor que outros, uns gostam de estar na sala e ouvem tudo, outros nem por isso...como os restantes alunos...”</p> <p>G:</p> <p>“Na generalidade dos casos são alunos que numa sala nem nos apercebemos que são alunos de EE, são como os outros. Claro que depois nas aprendizagens é diferente, mas na sala são como os outros.”</p> <p>CN3:</p> <p>“Tive um que deu alguns problemas, mas no CEF tenho muito pior...Estes até tem mais desculpa porque não estavam habituados a estar assim numa sala.”</p>
---	--

CFQ: “São miúdos que as coisas mais teóricas não lhes dizem nada”	CFQ: “Por exemplo, no 7º ano, era iniciação para todos, eles gostaram”
A1: Aluno ainda estava no 1ºCEB	A1: “Gostei assim. Fui às aulas e tive apoio” “Às vezes não fazia os trabalhos de casa” “Não, na sala não se metiam comigo”
A2: “Gosto de estar na sala de apoio, os meus amigos estão lá” “Não sei se ia gostar de ir, nunca fui a essas aulas”	A2: “Eu gostei de ir às aulas..., no início não” “Eu tinha apoio, mas menos” “Nos intervalos estava com amigos...o ano passado não eram estes amigos, estes são da minha turma, do 6º__”
A3: “Eu não quero ir às aulas todas, gosto assim” “Os meus amigos são os da minha turma...não a outra turma” (referia-se à “turma CEI”)	A3: “Eu gostei...” “Ia almoçar com o...era da minha turma. O ano passado ia com o..., é da outra turma, mas ano passado estávamos juntos na sala de apoio”
A4: “Que é que lá vou fazer, prefiro estar com os meus amigos” (como amigos refere os da “turma CEI”).	A4: “No início não gostei, nem dos colegas...” “Agora já me dou melhor com eles” “Também gostei de ter Inglês sem ser na turma”

**Dimensão: Professores****Categoria: Função do PEE**

<b>Subcategoria: Formação adequada para trabalhar com estes alunos</b>	
<b>1ª Entrevista</b>	<b>2ª Entrevista</b>
<p>OG1:</p> <p>“Fizeram formação específica para trabalhar com estes alunos, mas é muito importante o trabalho com os outros professores...”</p> <p>OG2:</p> <p>“Os PEE são fundamentais neste processo. Têm especializações na área, são quem sabe melhor as necessidades dos alunos e as estratégias a adotar”</p>	<p>OG1:</p> <p>“É mais importante o trabalho que tiveram com os professores este ano do que os apoios na sala de apoio.</p> <p>OG2:</p> <p>“Alguns casos correram melhor... notou-se a experiência que cada um tinha a trabalhar neste registo. Todos têm a mesma formação, mas a prática...”</p>
<p>PEE1:</p> <p>“Nós tivemos formação, mas é a prática que nos ensina. Os alunos devem ter um tempo connosco, é fundamental que os conheçamos bem, mas não tivemos formação para vir dar Português, Matemática, como se fossemos os professores dessas disciplinas...”</p> <p>PEE2:</p> <p>“Já estamos habituados a trabalhar com estes alunos, entendemos quando têm reações diferentes, não perdemos tanto a paciência...”</p> <p>PEE3:</p> <p>“Fizemos a especialização, mas só isso não basta, a trabalhar com eles é que aprendemos...mas as pessoas acham que só por termos a especialização já nos capacita para tudo, não é assim tão fácil”</p>	<p>PEE1:</p> <p>“Quando surgia algum problema, agora que cada professor era responsável, os professores vinham ter connosco porque acham que temos a resposta para tudo...”</p> <p>PEE2:</p> <p>“Nas reuniões de Conselho de Turma, quando alguma coisa estava menos mal, os professores estavam sempre à espera que soubéssemos dizer como podia correr bem...”</p> <p>PEE3:</p> <p>“Não temos resposta para tudo. Muitos problemas que surgem na escola têm origem em casa, é um meio muito complicado, não há especialização nenhuma que nos dê a resposta para tudo...”</p>

<p>M2a:</p> <p>“Sei que os PEE fizeram um curso para saber como lidar com estes casos”</p> <p>LP2:</p> <p>“Se não tivessem formação adequada para trabalhar com eles não tinham criado este quadro.”</p> <p>I2:</p> <p>“Os PEE têm formação própria, não é?”</p> <p>HGP:</p> <p>“Criaram este grupo nas escolas porque são docentes com formação própria para trabalhar com estes alunos.”</p> <p>CN2:</p> <p>“Foram colocados nas escolas porque são quem sabe lidar com estes casos”</p> <p>M3:</p> <p>“Têm a formação necessária...”</p>	<p>M2b:</p> <p>“A PEE ajudou-me imenso. Por exemplo a fazer as fichas de avaliação, uma coisa tão simples...mas fazer fichas de avaliação não é igual quando se trata destes alunos e ela ajudou imenso”</p> <p>LP2:</p> <p>“Os alunos foram às turmas mas a PEE foi fundamental. Estava sempre disponível para ajudar e sugeria estratégias muito interessantes. Como fizeram formação na área têm mais facilidade nestas situações que surgem.”</p> <p>I2:</p> <p>“A experiência da PEE facilitou muito este processo”</p> <p>HGP:</p> <p>“ Os PEE têm experiência para trabalhar com estes alunos, mas não só... Também nos ajudaram a fazê-lo”</p> <p>CN2:</p> <p>“Notei que a PEE parece que entendia melhor as atitudes do aluno...”</p> <p>M3”:</p> <p>“Nas reuniões notava-se que os PEE já estavam à espera dalgumas dificuldades que iam surgindo, já conhecem como eles funcionam...”</p>
---	--

<p>LP3: “Fizeram formação própria, por isso é que estão no grupo de EE”</p> <p>I3: “Fizeram formação na área, são quem melhor sabe trabalhar com esta franja de alunos”</p> <p>L2: “Especializaram-se nesta área, connosco foi diferente.”</p> <p>H: “Eu se quisesse não podia concorrer ao grupo de EE, por algum motivo é, não tenho formação nessa área, os PEE têm.”</p> <p>G: “Fizeram formação...”</p> <p>CN3: “Têm formação adequada...”</p> <p>CFQ: “Os PEE são que melhor sabe avaliar cada situação...”</p>	<p>LP3: “A PEE que ia à reunião da ....via-se que sabia o que fazer cada vez que surgia um problema...”</p> <p>I3: “Correu bem, mas ajudou muito a experiência da PEE”</p> <p>L2: “A PEE foi espetacular, notou-se o à vontade com que lidava com os problemas que iam surgindo” “Nem todos temos a mesma experiência e nota-se em qualquer função”</p> <p>H: “Sem dúvida que se notava que a PEE tinha formação adequada...” “Às vezes tínhamos dúvidas, nem sempre a formação é solução para tudo”</p> <p>G: “A PEE sabia o que nos dizer ... Conhecia tão bem os alunos, até a nós...”</p> <p>CN3: “As PEE têm formação e notou-se no decorrer deste ano, trabalhámos mais perto...”</p> <p>CFQ: “Não há dúvida que a formação faz a diferença...” “Dúvidas todos temos, uns mais que outros, o percurso que cada um teve também é</p>
---	---

	importante...”
<b>Subcategoria: Tipo de competências que estes alunos devem adquirir</b>	
<b>1ª Entrevista</b>	<b>2ª Entrevista</b>
<p>OG1:</p> <p>“Os PEE são quem melhor sabe o que ensinar e como ensinar a estes alunos, mas não me parece que como está a ser feito seja muito bom...”</p> <p>OG2:</p> <p>“Pelo que vi nas programações destas disciplinas muitas coisas que lá estão são conteúdos de Ciências, História...porque é que aprendem isso com o PEE e não como PER que ensina isso á turma?”</p>	<p>OG1:</p> <p>“Há competências que não são lecionadas na sala de aula e aí o PEE tem um papel muito importante, mas tudo o que puderem aprender com os outros colegas é aí que devem estar e aprender”</p> <p>OG2:</p> <p>“ Como se viu, os que conseguem aprender alguma coisa, conseguem-no fazer na sala junto com os outros...”</p>
<p>PEE1:</p> <p>“Nós não temos de ensinar matéria de disciplinas, para isso estão cá os outros professores...”</p> <p>PEE2:</p> <p>“Nas turmas CEI dá-se o funcional, somos nós que lecionamos as competências funcionais”</p>	<p>PEE1:</p> <p>“Este ano fiz um trabalho como PEE, não andei a dar matérias que podiam aprender em Ciências... Desde gerir conflitos que existiam, ajudar a tirar a senha, comer, regras de educação, tudo isso eu este ano consegui desenvolver...em vez de andar a ensinar características das plantas e dos animais como antes...”</p> <p>PEE2:</p> <p>“Connosco trabalharam coisas que não aprendem nas disciplinas e lá é que aprenderam os conteúdos mais académicos.”</p> <p>“Quando abordámos conteúdos, por exemplo de Língua Portuguesa, foi só para aqueles alunos que não foram a essa disciplina, mas eram coisas do dia-a-dia, não propriamente o</p>

<p>PEE3:</p> <p>“O que eles aprendiam connosco era tudo muito simples, o que eles conseguiam, só isso... Nas disciplinas é muito difícil para as capacidades deles”</p>	<p>que se aprende na disciplina...”</p> <p>PEE3:</p> <p>“Trabalhei essencialmente as atitudes e valores, tinha miúdos muito complicados, era disso que precisavam, o simples saber estar na cantina, saber comer, parece básico, mas alguns não sabiam. O ano passado não tinha tempo para isto...”</p>
<p>M2a:</p> <p>“Eles não vão às disciplinas e frequentam a sala de apoio porque aí fazem-se programas para o nível em que estão, e quem sabe isso são os PEE”</p> <p>LP2:</p> <p>“Os PEE desenvolvem com os alunos competências mais básicas”</p> <p>I2:</p> <p>“Com os PEE aprendem o que tem significados para eles”</p> <p>HGP:</p> <p>“Quem melhor para lecionar as competências básicas que os PEE?”</p>	<p>M2b:</p> <p>“Há competências que não são trabalhadas em sala de aula e que eles desenvolvem junto dos PEE, mas no âmbito das atitudes...”</p> <p>LP2:</p> <p>“Se os alunos se mantiveram todo o ano na sala, o saber estar, o trabalho que já traziam feito, sem dúvida que se deveu ao trabalho de retaguarda dos PEE”</p> <p>I2:</p> <p>“Foi fundamental o trabalho dos PEE... Aliás até era bom para os outros, um trabalho virado para o desenvolvimento de competências sociais”</p> <p>HGP:</p> <p>“A PEE falava imenso connosco nos intervalos, à hora do almoço..., e era a partir destas conversas que muitas vezes delineava o que trabalhava com o aluno. Por exemplo as regras de sala de aula, o estar atento...coisas muito simples mas fundamentais”</p>



<p>CN2: “As competências que devem desenvolver devem ser trabalhadas pelos PEE”</p> <p>M3: “A parte mais funcional é da responsabilidade dos PEE”</p> <p>LP3: “Aprender a ler, escrever, isso agora deve ser os PEE a ensinar”</p> <p>I3: “O que eles conseguem aprender deve ser com os PEE”</p> <p>L2: “ Se conseguissem aprender mais não estavam neste currículo. Com os PEE aprendem ao nível deles”</p> <p>H: “O programa de damos não deve ter qualquer significado para eles, já os PEE definem o que é importante.”</p> <p>G: “O PEE ensina o que é significativo para estes alunos”</p>	<p>CN2: “Desenvolveram competências sociais que foram muito importantes para o sucesso do estar na sala de aula”</p> <p>M3: “Quando os alunos já estão muito desfasados dos seus pares e o que é lecionado na sala não tem qualquer significado, junto dos PEE trabalham competências do dia-a-dia, importantes para aprenderem a viver em sociedade”</p> <p>LP3: “Os PEE desenvolvem competências muito importantes na área da Língua materna”</p> <p>I3: “É mais importante o que aprendem com o PEE do que propriamente ter estado na sala sem entender nada, nunca foram a Inglês...”</p> <p>L2: “Tinha um aluno que não parava quieto, o trabalho que a PEE fez com ele foi no sentido de mudar essa atitude, e correu bem...”</p> <p>H: “Tantas coisas que estes alunos não aprendem em casa...as simples regras de cortesia...aqui o PEE tem um papel muito importante”</p> <p>G: “Os alunos têm muita dificuldade em manter-se em tarefa, estar atentos, a PEE desenvolveu</p>
---	--

<p>CN3:</p> <p>“As competências que estes alunos conseguem e devem adquirir são mais viradas para a funcionalidade e estas competências são desenvolvidas pelos PEE”</p> <p>CFQ:</p> <p>“As competências que eles devem adquirir não são mais os saberes do dia-a-dia? É essa ideia que tenho e os PEE desenvolvem com eles esse tipo de saberes”</p>	<p>um trabalho para melhorar esta capacidade”</p> <p>CN3:</p> <p>“O que o PEE desenvolve é mais transversal, no fundo trabalha competências que se refletem em todas as outras áreas, por exemplo conseguirem estar atentos, até ser educados em várias situações do dia-a-dia...”</p> <p>CFQ:</p> <p>“Até ensinar a ter um caderno limpo e organizado, saber as responsabilidades que têm quando levam TPC, tudo isso é importante e aí o PEE ajuda muito”</p>
---	---

#### Categorias: Função do PER

Subcategoria: Cumprimento dos programas emanados pelo Ministério da Educação	
1ª Entrevista	2ª Entrevista
<p>OG1:</p> <p>“Entendemos que seja difícil ter estes alunos nas salas...os professores tem as planificações a cumprir, entendemos que nem sempre é fácil...”</p> <p>OG2:</p> <p>“O facto de terem os programas a cumprir assusta os professores...”</p>	<p>OG1:</p> <p>“Aprendemos todos... temos sempre a ideia do programa a cumprir e penso que ninguém sabia realmente o que se pode fazer quando se adota um CEI. Acaba-se por dar o programa, o aluno está na sala e tenta reduzir-se os objetivos ao nível dele...”</p> <p>OG2:</p> <p>“No início só se ouvia os professores falar sobre os programas que tinham de cumprir, como conseguiam dar dois programas ao mesmo tempo, mas afinal viu-se que não é propriamente dar dois programas ao mesmo tempo...”</p>

<p>PEE1: “Os professores utilizam muitas vezes o argumento dos programas que têm de cumprir para justificar a dificuldade de ter os alunos na sala...”</p> <p>PEE2: “Está mais que visto que estes não acompanham e ficam, para o lado, os professores têm programas a cumprir”</p> <p>PEE3: “Já os alunos que não são de EE muitas vezes vão ficando para trás, estes...”</p>	<p>PEE1: “Os professores perceberam que podem dar o programa e ter os alunos lá, é só adaptar os objetivos que exigem a estes alunos”</p> <p>PEE2: “Depois de entenderem que podiam cortar todos os conteúdos e objetivos que fossem mais difíceis e exigir menos tudo correu bem. Deram a matéria e estes alunos acompanharam e aprenderam dentro das suas capacidades.”</p> <p>PEE3: “Correu bem. Os professores entenderam que podem cumprir o programa e ajudar estes alunos...”</p>
<p>M2a: “Os programas de Matemática mudaram e agora é muito mais difícil” “Temos de os preparar para as provas externas”</p> <p>LP2: “Nós temos um programa a cumprir, como vamos depois atender a todos”</p> <p>I2: “Não é não querer os alunos lá, é a pressão que temos para cumprir as planificações”</p> <p>HGP: “Temos uma planificação, não é fácil”</p>	<p>M2b: “Eu dei o programa normal e algumas coisas tive de adaptar um pouco. Por exemplo, em vez de lhe exigir cálculo mental deixei usar calculadora, dava-lhe as regras da adição... e ele só aplicava...”</p> <p>LP2: “Tive de dar o programa e faziam dentro das capacidades que tinham, mas notou-se evolução...uns menos que outros”</p> <p>I2: “Dei as aulas como sempre, tinha o cuidado de passar mais vezes por eles para os ajudar”</p> <p>HGP: “Tinham o livro, iam seguindo a matéria,</p>

	<p>algumas coisas via-se que tinham mais dificuldade e eu ajudava, não lhes exigia tanto como é lógico...”</p> <p>“Os que liam pior era mais complicado...”</p>
<p>CN2:</p> <p>“No final do ano temos de dizer se cumprimos ou não o programa, porquê...”</p>	<p>CN2:</p> <p>“Ouviram todos os conteúdos, estavam na sala, e conseguiram acompanhar muita coisa, uns mais que outros.... O programa é relativamente simples, o mais complexo não lhes exige.”</p>
<p>M3:</p> <p>“ Os alunos vão fazer exame no 9ºano, temos de trabalhar para isso”</p>	<p>M3:</p>
<p>LP3:</p> <p>“É muita pressão por causa do exame nacional...”</p>	<p>LP3</p>
<p>I3:</p> <p>“ Temos de dar a matéria...”</p>	<p>I3</p>
<p>L2:</p> <p>“ O programa é para cumprir...”</p>	<p>L2:</p> <p>“Tinha o programa a cumprir, usava muito os tempos em que os outros estavam a fazer alguma atividade para estar mais com eles, consegui dar o mesmo que dava nos anos anteriores, não alterou nada o facto de lá estarem estes alunos”</p>
<p>H:</p> <p>“Hoje em dia os professores sentem muita pressão por causa do cumprimento dos programas...”</p>	<p>H:</p> <p>“Pensei que lessem pior... Acompanhavam pelo livro como os outros e quando eu via que era mais difícil exigia menos a estes alunos,</p>

<p>G:</p> <p>“Quando os alunos estão com os PEE são eles que fazem os programas, nós é-nos exigido que cumpramos o do Ministério da educação, é bem diferente...”</p> <p>CN3:</p> <p>“Sentimos muita pressão, agora são as metas...”</p> <p>CFQ:</p> <p>“É do conhecimento de todos que nos exigem muito no que concerne ao cumprimento dos programas...”</p>	<p>mas mais nos testes, na aula até respondiam”</p> <p>G:</p> <p>“Correu como nos outros anos. Não cumpri o programa todo mas não teve nada a ver com a presença destes alunos na sala”</p> <p>CN3:</p> <p>“Não cumpri o programa todo, mas por questões de feriados, tive de faltar, nunca por causa destes alunos. Eles, dentro das suas possibilidades iam acompanhando...”</p> <p>CFQ:</p> <p>“Não notei alteração nenhuma em relação aos anos anteriores. Era um aluno da turma, exigia um pouco mais de atenção, mas nada de transcendente...”</p>
<b>Subcategoria: Atitude em sala de aula</b>	
<b>1ª Entrevista</b>	<b>2ª Entrevista</b>
<p>OG1:</p> <p>“Os alunos hoje em dia são tão complicados, esperemos que estes não fiquem um bocado de lado...”</p> <p>OG2:</p> <p>“O que tenho medo é que eles fiquem para ali sem fazer nada...”</p>	<p>OG1:</p> <p>“ No primeiro período houve muitas queixas... Os professores diziam que não conseguiam dar atenção aos alunos e eles também não queriam... No segundo e terceiro período nunca mais se falou nisso...”</p> <p>OG2:</p> <p>“Como era de esperar o início foi complicado. Os professores diziam que era impossível trabalhar com estes alunos e com os outros, mas ao longo do ano vi que foi mudando e no fim já não era o aluno CEI como eles chamavam, era o Carlos, a Ana, como um</p>

	outro aluno qualquer...”
<p>PEE1:</p> <p>“Há professores que vão ter alguma dificuldade e resistem mais. Temos de os ajudar a trabalhar com os alunos, não podemos deixar que vão à sala e estejam lá só de corpo presente, para isso não vale a pena ir”</p> <p>PEE2:</p> <p>“Os professores vão dar as suas aulas e eles ficam para lá...”</p> <p>PEE3:</p> <p>“Estes alunos vão ficar lá a um canto...”</p>	<p>PEE1:</p> <p>“Notou-se bem que a atitude dos professores é fundamental. Alguns fizeram realmente um trabalho notável, até em Português onde eu achei que ia ser mais difícil e mesmo Matemática, alguns resistiram mais, mas no fim correu muito bem...”</p> <p>PEE2:</p> <p>“Viu-se a mudança desde o primeiro período até ao fim do ano. No início ainda falavam que os alunos não estavam lá a fazer nada, mas com o tempo íamos para as reuniões de Conselho de Turma e esses alunos eram só mais um aluno da turma, não se ouvia coisas como “não estão aqui a fazer nada”; “Só perturbam”...”</p> <p>PEE3:</p> <p>“Via-se quem tinha mais jeito para eles. Era para onde eles iam com mais vontade e às vezes até era onde teoricamente tinham mais dificuldade...”</p>
<p>M2a:</p> <p>“Não sei como lhes vou conseguir dar a atenção que necessitam”</p> <p>LP2:</p> <p>“Os alunos cada vez são mais fracos, é difícil depois dar o tempo que estes vão precisar”</p>	<p>M2b:</p> <p>“Foi fundamental o apoio da PEE em contexto de sala, mas quando ela não estava e os outros tinham alguma tarefa a fazer eu sentava-me ao lado dele e ajudava-o”</p> <p>LP2:</p> <p>“A PEE ia à sala e ajudava imenso e quando ela não estava um colega estava sempre atento e chamava-me quando via que estava com</p>

	mais dificuldades”
I2: “Sinceramente tenho algum receio do aluno não ter o apoio necessário na sala, se eu não consigo ver quando ele precisa de mim...”	I2: “Recorri a um colega para me ajudar a ajudar o aluno...correu bem...” “Não foi tudo sucessos, quando não há interesse...”
HGP: “É difícil dar a aula para a turma e depois dar aula paralela para ele, isso vai ser impossível....”	HGP: “O colega da carteira ajudava muito e eu ia passando...”
CN2: “Se começa a não acompanhar vai dispersar-se”	CN2: “A matéria era acessível e eu ia perguntando se percebiam...”
M3: “Trata-se de uma disciplina que não sabendo o de trás, não se avança... não sei como vão aguentar”	M3
LP3: “Mesmo os alunos que não são CEI e que têm dificuldades e é difícil dar todo o apoio que necessitam, a estes...”	LP3
I3: “Se não acompanham começam a ficar para trás e muitas vezes não conseguimos “salvar” todos, estes alunos vão estar perdidos”	I3
L2: “Espero conseguir perceber quando precisam de mim, é que por vezes são tantos com	L2: “Aproveitava os momentos que os outros estavam a fazer alguma coisa para me sentar ao

<p>dificuldades, não conseguimos atender a todos”</p> <p>H:</p> <p>“Não vai ser fácil, conseguir ajudar na sala...”</p> <p>G:</p> <p>“Vai ser difícil perceber dentro do contexto de sala se estão ou não a acompanhar”</p> <p>CN3:</p> <p>“Espero conseguir perceber quando precisa de ajuda.”</p> <p>CFQ:</p> <p>“Dentro da sala é difícil atender a todos...”</p>	<p>lado deles, mesmo nos testes fazia isso”</p> <p>H:</p> <p>“Estava sempre atenta aos alunos...sabia que podiam não estar a conseguir acompanhar...”</p> <p>G:</p> <p>“Sabia que podiam não estar a entender, por isso estava alerta...”</p> <p>CN3:</p> <p>“Com o tempo fui percebendo o que era ou não mais difícil para eles”</p> <p>CFQ:</p> <p>“Como os outros faziam diversas atividades, eu ia tendo tempo para estar mais perto...”</p>
	<p>A1:</p> <p>“A professora ....vai às vezes ter comigo à sala e os professores também costumam ajudar, às vezes emendam os erros”</p> <p>A2:</p> <p>“Estou sentado à frente dos professores e eles veem se faço bem”</p> <p>A3:</p> <p>“Quando é mais difícil o professor ajuda”</p> <p>A4:</p> <p>“Ponho o dedo no ar às vezes...”</p> <p>“ Os professores às vezes sentam-se ao pé de mim e ajudam, mas só quando é preciso”</p>



## Categoria: Apoio do PEE aos PER

Subcategoria: PEE função burocrática / par pedagógico	
1ª Entrevista	2ª Entrevista
<p>OG1:</p> <p>“O PEE continua a fazer praticamente sozinho a papelada toda, duvido que os diretores de turma soubessem fazer aquilo tudo...”</p> <p>OG2:</p> <p>“Os PEE têm imenso trabalho no final de cada período. A legislação exige tantos documentos e sem dúvida o PEE é fundamental neste ponto...”</p>	<p>OG1:</p> <p>“Notou-se que deixaram de ver o PEE como alguém que só está ali para dar as aulas às turmas CEI e preencher papéis... O facto de os professor acompanharem os alunos em algumas disciplinas e participarem nos conselhos de turma não apenas para entregar relatórios, mas sim para auxiliar nas dificuldades que iam surgindo, contribui para aumentar o espírito de entreajuda”</p> <p>OG2:</p> <p>“No ano passado os diretores de turma recorriam imensas vezes ao órgão de gestão para resolver situações relacionadas com os alunos CEI. Este ano notámos que as coisas eram resolvidas entre eles e os PEE...”</p>
<p>PEE1:</p> <p>“Praticamente o que fazemos mais é papelada e mesmo assim é difícil porque nem conhecemos bem os alunos, só os temos nas turmas de CEI...”</p> <p>“Uma de nós vai às reuniões, mas no fundo só vai representar o grupo porque não conhece bem o aluno”</p> <p>PEE2:</p> <p>“Conhecemos todos e não conhecemos nenhum...É difícil fazer os PEI, os relatórios de final de ano, sem os conhecer bem...”</p>	<p>PEE1:</p> <p>“Ia aos Conselhos de Turma dos meus alunos, foi completamente diferente, eu conhecia bem o aluno e já compreendia algumas das reações que ele adotava e até já podia ajudar mais os professores.”</p> <p>“Acompanhava os alunos na disciplina de Língua Portuguesa e Matemática, foi mais positivo do que pensei...”</p> <p>PEE2:</p> <p>“Agora podíamos ajudar os professores... como tínhamos algum tempo em que estávamos sozinhos com os alunos acabámos</p>

<p>“Vamos a todas as reuniões de Conselho de Turma, dividimo-nos e cada uma fica com os seus Conselhos de Turma.”</p> <p>PEE3:</p> <p>“Fazemos os PEI praticamente sozinhas e vamos aos Conselhos de Turma.”</p> <p>“Conhecemos os alunos porque os temos nas “turmas CEI”, mas nunca estamos sozinhos com eles. Nas reuniões entregamos relatórios dessas aulas que damos.”</p>	<p>por conhecê-los melhor. Connosco eles abriam-se e diziam as dificuldades que estavam a ter e assim nós orientávamos os professores.”</p> <p>PEE3:</p> <p>“Quando ia ao Conselho de Turma não era só para entregar relatórios, era para falar de um aluno que eu conhecia bem...”</p> <p>“Muitas vezes fui à sala ajudar os professores...”</p>
<p>M2a:</p> <p>“Elas fazem imensa papelada”</p> <p>LP2:</p> <p>“No final de cada período é tanto papel. Relatórios, PEI’s, enfim...”</p> <p>I2:</p> <p>“Têm de fazer muitos documentos...”</p> <p>HGP:</p> <p>“Se não fossem elas a orientar-nos naquela papelada toda...”</p> <p>CN2:</p> <p>“Chegámos a uma altura já nem percebemos o porquê de mais papel...”</p>	<p>M2b:</p> <p>“A presença da PEE em algumas aulas foi fundamental, ele ficava mais confiante”</p> <p>LP2:</p> <p>“Se correu tão bem deve-se em grande parte à PEE, tanto nos momentos que ia à sala como no restante trabalho que fez comigo e com os alunos...”</p> <p>I2:</p> <p>“Uma das PEE era professora de Inglês antes de ir para EE. Ajudou-me imenso e ajudou muito o aluno”</p> <p>HGP:</p> <p>“Sempre que era preciso ajudavam imenso. Por exemplo, a ver o que no programa teria de ser simplificado para os alunos...”</p> <p>CN2:</p> <p>“Davam dicas muito importantes para trabalhar com os alunos...”</p>

<p>M3: “Coitadas, tanto papel...”</p> <p>LP3: “Só organizar aqueles processos todos...”</p> <p>I3: “Têm uma componente de trabalho muito burocrática...”</p> <p>L2: “Elas têm de fazer montes de relatórios, e têm tudo sempre muito organizado”</p> <p>H: “Principalmente no final de cada período andavam muito atrapalhadas com a papelada”</p> <p>G: “Se não fossem elas metade da pelada ficava por fazer...”</p> <p>CN3: “Elas têm de fazer muita papelada...”</p> <p>CFQ: “Na era do digital e tanto papel...”</p>	<p>M3: “Nas reuniões davam orientações muito válidas”</p> <p>LP3: “Ajudaram imenso os professores nas reuniões”</p> <p>I3: “Ajudaram imenso. Quando se teve de avaliar os alunos, ajudaram imenso nas reuniões de final de período”</p> <p>L2: “Estavam sempre prontas a ajudar-nos...”</p> <p>H: “As orientações em Conselho de Turma são muito importantes”</p> <p>G: “Realmente antes elas iam ao Conselho de Turma e entregavam papéis e mais papéis, este ano foi diferente. Também havia os papéis, mas falavam mais sobre os alunos, davam-nos “pequenas receitas” para trabalhar com eles...”</p> <p>CN3: “Nem tinham intervalos...de tal maneira que eram solicitadas para ajudar...”</p> <p>CFQ: “A participação das PEE nas reuniões é</p>
---	---

	fundamental...”
<b>Subcategoria: Figura do grupo de EE a quem recorrem quando surgem dúvidas</b>	
<b>1ª Entrevista</b>	<b>2ª Entrevista</b>
<p>OG1:</p> <p>“Sempre que há algum problema ligámos à representante do grupo...”</p> <p>OG2:</p> <p>“O problema é que muitas vezes surgem dúvidas, contactámos a representante do grupo e o conhecimento que ela tem dos alunos é pouco porque apenas lhe dá umas aulas e por cima inseridos nas “turmas CEI”...e os restantes PEE é a mesma coisa”</p>	<p>OG1:</p> <p>“Este ano sabíamos quem era a PEE de cada aluno. O que acontecia era que como havia mais ligação entre o PEE e a diretora de turma as coisas iam-se resolvendo sem que tivéssemos de intervir muito...”</p> <p>OG2:</p> <p>“Via-se que os diretores de turma tinham mais orientação, não tem nada a ver...Os PER sabiam com quem tinham de falar para pedir ajuda e os PEE conheciam realmente os alunos. Claro que no início não foi assim tão fácil”</p>
<p>PEE1:</p> <p>“Os professores recorriam muito à....., ela era a representante do grupo, acabavam por falar sempre com ela...”</p> <p>PEE2:</p> <p>“Recorriam muito à representante do grupo, mas ela conhecia tanto os alunos como nós, era mais uma professora que lhes dava algumas disciplinas...”</p> <p>PEE3:</p> <p>“Não havia uma figura a quem pudessem recorrer, falavam com a representante...”</p>	<p>PEE1:</p> <p>“Sobre os meus alunos falavam comigo...nas reuniões, nos intervalos, por email...sempre que fosse necessário”</p> <p>PEE2:</p> <p>“Falavam comigo...eu é que ia às reuniões”</p> <p>PEE3:</p> <p>“Os alunos foram divididos e cada PEE ficou responsável por eles e era a essa pessoa que recorriam sempre que necessitavam...e era essa pessoa que ia às reuniões.”</p>
Não se vai particularizar porque houve dois tipos de resposta:	<p>M2b:</p> <p>“Sempre que havia algum problema era à PEE</p>

<p>Professores que já tiveram cargos de diretor de turma - afirmaram que quando surgiam problemas falavam com o OG ou com a representante do grupo de EE</p>	<p>que pedia ajuda, estávamos imensas vezes juntas”</p> <p>LP2:</p> <p>“Falava com a PEE”</p>
<p>Professores que não tiveram esse cargo - afirmam que nunca tiveram necessidade de falar com ninguém porque os alunos não iam às disciplinas que lecionavam.</p>	<p>I2:</p> <p>“Estava sempre em contato com a PEE”</p> <p>HGP:</p> <p>“Falava muito com a PEE, às vezes com a diretora de turma, mas quase sempre com a PEE”</p> <p>CN2:</p> <p>“Fui um dia ao OG porque não encontrei a PEE, nem a diretora de turma”</p> <p>M3</p> <p>LP3</p> <p>I3</p> <p>L2:</p> <p>“Recorria muitas vezes á troca de email com a PEE”</p> <p>H:</p> <p>“Sabíamos quem era a PEE que acompanhava os alunos, por isso era com ela que falávamos”</p> <p>G:</p> <p>“Quando havia algum problema, alguma dúvida, recorria à PEE dos meus alunos”</p>

	<p>CN3:</p> <p>“A quem pedia algum auxílio era à PEE. Fui uma vez ao OG porque um aluno faltou e ouvi dizer que andava no espaço circundante à escola a fazer asneiras, foi um caso isolado...”</p> <p>CFQ:</p> <p>“Sempre que precisava de alguma coisa recorria à PEE”</p>
--	--

# **Anexo III**

**Resumo da informação contida nas sínteses descritivas e nos registos de avaliação dos**  
**alunos**

<b>Aluno</b>	<b>Dados comparativos (evolução do 1º período para o 2º período)</b>
5º	Todos os professores referem tratar-se de um aluno muito interessado e empenhado nas atividades. Adquiriu competências específicas nas várias áreas do seu plano curricular.
6º	Notaram-se progressos no que concerne à postura em sala de aula. É referido o trabalho da PEE e par pedagógico em EVT e EF como uma mais-valia para o desenvolvimento do aluno.
6º	Notaram-se progressos no que concerne à postura em sala de aula, apesar de, ocasionalmente, manifestar atitudes incorretas que prejudicam a aquisição das competências delineadas no seu currículo.  Apesar desta postura o aluno adquiriu competências específicas em algumas disciplinas de carácter mais teórico.
6º	Aluna empenhada em superar as dificuldades, tendo-se registado progressos do 1º para o 2º período.
6º	Registaram-se progressos do 1º para o 2º período.
6º	Apesar dos professores referirem que a aluna é empenhada na realização de tarefas em sala de aula, continua com algumas dificuldades em saber estar.
7º	Notou-se melhoria do 1º para o 2º período, mas ainda apresenta alguma dificuldade em interagir com o grupo turma / manter-se em sala de aula.
7º	Nota-se melhoria do 1º para o 2º período. Aluno empenhado e que tem atingido algumas competências específicas das várias áreas do seu currículo.
7º	Melhorou postura em sala de aula do 1º para, o 2º período
7º	Os professores referem tratar-se de um aluno empenhado e melhorou a postura no 2º período. Adquiriu algumas competências específicas das áreas que fazem parte do seu plano curricular.
7º	Aluno melhorou a postura em sala de aula.
7º	Referem que o aluno demonstra algum empenho, mas ainda revela algumas posturas menos corretas em sala de aula – tem vindo a melhorar.  Transcreve-se a síntese da professora de LP – “desenvolveu competências de comunicação oral e escrita e leitura e aplica conceitos gramaticais elementares de funcionamento da língua – desenvolveu autoestima e integração de grupo.”



8º	Aluna empenhada e que tem vindo a melhorar a sua interação com os colegas da turma. Tem adquirido algumas competências específicas nas áreas que frequenta com o grupo turma.
8º	No 1º período teve resultados pouco satisfatórios devido às atitudes adotadas. No 2º período esforçou-se por melhorar a sua postura. Referem que a aluna tem muitas capacidades, apesar da postura que adota, e devia ser integrada num CEF.
8º	Aluna empenhada e que tem vindo a melhorar a sua interação com os colegas da turma. Tem adquirido algumas competências específicas nas áreas que frequenta com o grupo turma.
8º	Aluno continua a ter dificuldade em manter-se / cumprir com as regras em sala de aula. Nem sempre realiza as tarefas que lhe são propostas. Piorou do 1º para o 2º período.
8º	Continua com algumas dificuldade em manter-se / cumprir as regras em sala de aula – apesar de ter revelado ligeiras melhoras.
8º	Aluno empenhado e participa nas atividades que lhe são propostas. Referem tratar-se de um aluno com bastantes capacidades, que poderia ter feito o seu percurso num CEF
8º	Aluno empenhado e que realiza as atividades / tarefas que lhe são propostas. Adquiriu algumas competências específicas nas áreas que frequenta com o grupo turma
9º	Aluna com bastante potencial que revelou aquisições nas várias áreas do currículo. Os professores defendem que as dificuldades que apresenta, se devem ao percurso educativo que teve. Esta aluna apresenta capacidades que lhe permitiriam ter feito o seu percurso educativo integrada num CEF.

**Excertos dos relatórios de final de ano ((não houve qualquer alteração do que se encontrava escrito nos documentos)).**

Aluno	Excertos dos relatórios de final de ano
5º	<p>Ao longo do Ano letivo, o aluno manifestou progressos, sendo notórios os benefícios resultantes das medidas adotadas no âmbito da Educação Especial, que se traduzem na progressão do aluno para o 6.º ano de escolaridade.</p> <p>No próximo ano letivo o aluno vai frequentar com a turma as mesmas disciplinas.</p> <p>O aluno registou alguns progressos ao nível da leitura (expressiva e compreensiva), ligeiramente ao nível do cálculo e ao nível dos relacionamentos. No final do ano já interagiu melhor com os colegas, demonstrando ser mais cooperante e tolerante.</p> <p>O aluno, ao longo do ano letivo, apresentou progressos significativos ao nível das competências gerais que o conselho de turma considerou prioritário desenvolver e que foram privilegiadas no Projeto Curricular de Turma. Assim, o aluno progrediu porque para se expressar aplicou adequadamente, em contexto de sala de aula, linguagens de diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico; Progrediu porque realizou as atividades de forma mais autónoma, responsável e criativa. Por último, cresceu porque também melhorou ao nível da sua relação com o corpo e com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal. Apesar de tudo, ainda continua a apresentar dificuldades em "gerir" as suas frustrações e o “Medo da Mudança”, criando com muita frequência momentos de ansiedade que o angustiam e lhe dificultam o seu processo de ensino-aprendizagem. Os progressos alcançados ao nível da organização e da sua autoestima devem servir de âncora para atenuar a ansiedade e a inquietação em que vive, sempre que o curso dos acontecimentos não é o esperado.</p>
6º	<p>A avaliação das medidas tomadas foi objeto de análise de todos os intervenientes educativos nas reuniões de conselho de turma de avaliação e considerados eficazes, pelo que se deverão dar continuidade no próximo ano letivo.</p> <p>A evolução do processo educativo do aluno deu sinais positivos no desenvolvimento psicossocial. A interação com os colegas melhorou: as suas inter-relações, a</p>

	valorização das normas sociais adaptação e orientação na autonomia e gestão de espaços em tempo escolar. O aluno revelou maior participação nas atividades realizadas em contexto turma sempre que se verificava um acompanhamento individualizado por parte de um professor (psicomotricidade; hortifruticultura e psicomotricidade fina e reforço na educação sexual).
6º	<p>As atividades e estratégias desenvolvidas foram adequadas ao desenvolvimento das suas competências. O aluno está motivado para as aprendizagens contribuindo como reforço para a sua progressão académica o aumento da autoestima e autoconceito.</p> <p>Deverá frequentar as mesmas disciplinas no próximo ano letivo.</p> <p>Apresentou ligeiros progressos ao nível dos processos básicos da atenção e concentração, memória de trabalho (memória de curto prazo), memória evocativa; da linguagem expressiva; compreensiva (leitura); da escrita; cálculo e atividades de abstração. O J tem vindo de uma forma ligeira a revelar atitudes de autoestima e autoconfiança, assim como empenho e responsabilidade. Necessita de um maior reforço na sua autorregulação psicoemocional para que possa aumentar o seu empenho nas atividades e melhorar as suas relações sociais e interpessoais. O J tem estado mais recetivo e compreensivo face às contrariedades que lhe são apresentadas no dia-a-dia, apesar das melhorias continua por vezes a ser um aluno perturbador. Manifesta algumas capacidades de auto-organização nas atividades escolares.</p>
6º	<p>As medidas educativas implementadas foram consideradas de plena eficácia pelo que se deverão manter no próximo ano letivo.</p> <p>As atividades e estratégias desenvolvidas foram adequadas ao desenvolvimento das suas competências. Melhorou ligeiramente ao nível da comunicação expressiva e compreensiva, cálculo e relacionamentos interpessoais. (aluna com dificuldades na regulação e amplitude das emoções). A aluna está motivada para as aprendizagens contribuindo como reforço para a sua progressão académica o aumento da autoestima.</p>
6º	As atividades e estratégias desenvolvidas foram adequadas ao desenvolvimento das suas competências, permitindo reduzir os níveis de ansiedade. O aluno apresenta-se mais motivados para as aprendizagens contribuindo como reforço para a sua progressão académica o aumento da autoestima. Uma vez que as medidas foram de plena eficácia, as mesmas mantêm-se para o ano.
6º	As atividades e estratégias desenvolvidas foram adequadas ao desenvolvimento de

	<p>algumas das suas competências, permitindo reduzir os níveis: de défice de atenção significativo, concentração, problemas mnésicos, hipercinética, dificuldades no controlo motor, imaturidade e inadequação na expressão e regulação dos afetos, falhas ao nível da recetividade e expressividade linguística, incapacidade para o cálculo e resolução de problemas. A aluna está pouco motivada para as aprendizagens o que não tem contribuído como reforço para a sua clara progressão académica o aumento da autoestima.</p> <p>Deverá de beneficiar das mesmas medidas para o próximo ano letivo</p>
7º	<p>Ao longo do ano, o aluno teve uma evolução positiva na: atividade e participação (com estimulação e acompanhamento constantes dos docentes); aprendizagem e aplicação dos conhecimentos (a ler, a escrever, a calcular e resolver problemas). O seu temperamento e personalidade são índices de muita instabilidade que dificultam: o cumprimento de regras, obediência e atitudes ajustadas.</p> <p>Ao longo do ano letivo, o aluno apresentou uma melhoria nas limitações sentidas na sua atividade e participação, na aprendizagem e aplicação dos conhecimentos.</p> <p>Nas reuniões de Concelho de Turma de avaliação, o Conselho de turma (todos os intervenientes educativos), analisou e avaliou os resultados obtidos com as medidas educativas aplicadas (estabelecidas no P.E.I.) e consideraram-nas satisfatórias no aproveitamento escolar do aluno, pelo que se deverão manter no próximo ano letivo.</p>
7º	<p>A avaliação das medidas tomadas foi objeto de análise de todos os intervenientes educativos nas reuniões de conselho de turma de avaliação e refletiram-se de forma satisfatória no aproveitamento escolar do aluno, pelo que se deverão manter no próximo ano letivo.</p> <p>O seu tempo de atenção dirigida aumentou, o que lhe permitiu melhorar a concentração, contudo ainda pouco consistente. Continua bastante instável no cumprimento das regras, sobretudo quando intervém despropositadamente.</p>
7º	<p>As medidas aplicadas permitiram um ajustamento das atividades às capacidades do aluno, permitindo reduzir os níveis de frustração / ansiedade que apresentava perante situações novas, contribuindo para um aumento das suas competências, assim como uma pequena melhoria: nas limitações sentidas pelo aluno na atividade e participação; nas aprendizagens; na aplicação de conhecimentos; nos relacionamentos pessoais e</p>

	<p>interpessoais, contribuindo desta forma para um progresso escolar.</p> <p>Melhorou ligeiramente a postura em relação às atividades escolares, assim como a interação com os colegas e professores, no entanto deverá melhorar a gestão de conflitos e agitação/ansiedade no envolvimento das atividades.</p> <p>O apoio individualizado prestado ao M permitiu melhorar as limitações do aluno: na atividade, na participação, na aprendizagem, na aplicação de conhecimentos e nos relacionamentos pessoais e interpessoais, melhorando as suas competências, pelo que as medidas foram eficazes e deverão manter-se no próximo ano.</p>
7º	<p>Devido às características do aluno e suas graves dificuldades de aprendizagem os professores construíram-lhe um currículo, trabalhando com ele em contexto de sala de aula, privilegiando a sua inclusão nas diversas atividades com a turma. A aplicação das medidas, assim como as atividades e estratégias desenvolvidas foram adequadas ao processo educativo do aluno, atingindo as competências delineadas no seu P.E.I., pelo que se deverão manter no próximo ano letivo.</p> <p>O aluno teve uma evolução positiva, na participação e atividade, mas necessita de reforço e acompanhamento dos docentes. Ele revelou melhoria: na capacidade de auto-organização e pesquisa de informação; nas atividades escolares; na expressão e compreensão oral aplicando vocabulário mais adequado e diversificado. Na escrita esforçou-se por melhorar a apresentação, caligrafia/ortografia, mas continua com muitas dificuldades na construção da escrita. Necessita de treinar muito a escrita, com reforços diferenciados e constantes, assim como a leitura e interpretação.</p> <p>Revela maior maturidade e segurança, mas a sua instabilidade temperamental mantém-se. Está mais adaptado às regras e melhorou as suas relações interpessoais.</p> <p>Está mais adaptado às regras e melhorou um pouco as suas relações interpessoais.</p> <p>O aluno, ao longo do ano letivo, apresentou progressos ao nível das competências gerais que o conselho de turma considerou prioritário desenvolver e que foram privilegiadas no Projeto Curricular de Turma. Assim, o aluno progrediu porque para se expressar aplicou adequadamente, em contexto de sala de aula, linguagens de diferentes áreas do saber de acordo com o processo educativo do aluno; Progrediu</p>

	<p>porque realizou as atividades de forma mais autónoma e responsável. Melhorou ao nível da sua perspetiva pessoal e interpessoal, (Mais maduro e seguro) deve continuar a melhorar a sua instabilidade emocional e as suas relações interpessoais.</p>
7º	<p>O aluno revelou muita dificuldade em adquirir as competências delineadas no seu PEI, sobretudo pela falta de assiduidade, interesse/participação e atitudes desajustadas na sala de aula.</p> <p>A aplicação das medidas, assim como as atividades e estratégias desenvolvidas foram adaptadas ao processo educativo do aluno. Devido à falta de assiduidade, pouca participação/empenho e atitudes desajustadas na sala de aula, o J teve dificuldade em atingir as competências delineadas no seu PEI. O J deverá ser mais empenhado nas atividades propostas pelos professores e ter uma assiduidade regular.</p> <p>Ao longo do ano, o J mostrou-se pouco participativo precisando sempre do acompanhamento e reforço constantes dos docentes. Continua pouco interessado/motivado para as atividades escolares. A sua assiduidade foi bastante irregular o que comprometeu o seu desenvolvimento global. Ao longo do ano o aluno foi cumprindo algumas das regras de funcionamento da sala de aula, mas está longe de possuir um comportamento interpessoal ajustado, pelo que deve continuar a beneficiar de tutoria logo no início do ano.</p> <p>Ao longo do ano o aluno foi pouco empenhado, participativo e assíduo às várias disciplinas curriculares e não curriculares, e precisou de acompanhamento e estímulos constantes dos docentes para realizar as tarefas propostas.</p>
7º	<p>A aplicação das medidas, assim como as atividades e estratégias desenvolvidas foram adequadas ao processo educativo do aluno, atingindo as competências delineadas no seu P.E.I., pelo que se deverão manter no próximo ano letivo.</p> <p>Na atividade e participação, ao longo do ano, o I revelou- se bastante participativo, lê bastante bem, melhorou a sua autonomia de realização mas continua pouco organizado (muda de cadernos com frequência e tem dificuldades nos registos ordenados). Na escrita e capacidade de atenção/concentração teve uma melhoria pouco consistente.</p> <p>Em termos comportamentais tem períodos de alguma estabilidade mas continua a manifestar atitudes e comportamentos de impulsividade e agressividade nas suas relações interpessoais recíprocas, perante situações de conflito e frustração.</p>

	<p>O Conselho de turma considera que o aluno conseguiu atingir, com sucesso, as competências delineadas no seu P.E.I., pelo que transitará de ano. Precisa de melhorar a sua auto-organização e escrita, assim como controlar os seus impulsos pouco assertivos e agressivos.</p>
8º	<p>A aplicação das medidas, assim como as atividades e estratégias desenvolvidas foram adequadas ao processo educativo da aluna, tendo sido atingidas as competências delineadas no seu P.E.I.</p> <p>No próximo ano letivo, devem ser consideradas as seguintes medidas:</p> <p>A aluna vai frequentar com a turma as disciplinas que frequentou no corrente ano letivo</p> <p>A D tem vindo de uma forma lenta a revelar atitudes de autoestima e autoconfiança, assim como bastante empenho e responsabilidade. Deve melhorar a sua participação na aula e autonomia.</p> <p>A D é muito interessada mas pouco participativa. Ainda demonstra muita insegurança e dificuldades no relacionamento</p>
8º	<p>A A deverá ser integrada numa turma de CEF no próximo ano letivo, pois as suas características não são condizentes com as de um aluno de Currículo Específico Individual.</p>
8º	<p>A D tem revelado mais firmeza e maior segurança nas suas intervenções.</p> <p>A aluna apresentou alguns progressos ao nível da autonomia.</p>
8º	<p>O aluno deverá frequentar as mesmas disciplinas.</p> <p>O aluno tem revelado mais firmeza e maior segurança nas suas intervenções. É um aluno com algumas dificuldades ao nível da autonomia e da organização, que deveriam ser trabalhadas no próximo ano letivo.</p> <p>Registou alguns progressos ao nível da leitura, escrita e cálculo.</p> <p>O aluno, ao longo do ano letivo, apresentou progressos significativos ao nível das competências gerais que o conselho de turma considerou prioritário desenvolver e que foram privilegiadas no seu PEI.</p>

8º	<p>Deve continuar a frequentar as mesmas disciplinas</p> <p>O C revelou maior autonomia e mais segurança nas suas intervenções. É um aluno com muitas dificuldades ao nível da linguagem compreensiva, expressiva, escrita e cálculo.</p>
8º	<p>O aluno deve continuar a frequentar as mesmas disciplinas</p> <p>O C está mais seguro nas suas intervenções, tomando mais iniciativa para participar, dando ideias e formulando opiniões sobre temas da atualidade. Demonstrou maior capacidade de auto-organização nas atividades escolares.</p> <p>Registou alguns progressos ao nível da leitura, escrita e cálculo</p>
8º	<p>O aluno tem revelado mais progressos ao nível do relacionamento. É um aluno com muitas dificuldades ao nível da leitura, escrita, cálculo, autonomia e da organização.</p> <p>Deve frequentar as mesmas disciplinas</p> <p>O aluno apresenta mais extroversão e desenvoltura nas diversas intervenções que faz. Realiza já sem dificuldades duas ou mais tarefas coordenadas, segundo instruções dadas.</p>
9º	<p>As medidas aplicadas surtiram um efeito bastante positivo que se traduziu num considerável aumento da atividade e participação da aluna. Apresentou progressos evidentes na capacidade para fazer aquisições ao nível do conhecimento geral, bem como em adquirir competências. Apresentou progressos significativos evidentes na aplicação da leitura (expressão e compreensão); da escrita (melhorou bastante a ortografia e a caligrafia); ao nível do cálculo (realiza operações complexas) e ao nível dos relacionamentos sociais informais e interação interpessoais complexas (revela atitudes de autoestima e autoconfiança, assim como bastante empenho e responsabilidade). Neste momento revela uma grande capacidade de auto-organização nas atividades escolares.</p>